

**Inês Luciana
Gomes Alves**

Cidadania Intercultural e Trabalho por Projeto na
Educação Pré-escolar

**Inês Luciana
Gomes Alves**

Cidadania Intercultural e Trabalho por Projeto na
Educação Pré-escolar

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Ana Sofia Pinho, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Membro do CIDTFF – Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores” da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho a todas as pessoas que
me apoiaram e acreditaram em mim, e de
uma forma especial aos meus pais e à
grandiosa Vovó Maria.

O júri

Presidente

Prof. Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd
Braga Fernandes Tomaz
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Ana Sofia Pinho Reis de Castro e Pinho
Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível devido ao apoio, às palavras de conforto e amizade por parte de várias pessoas. Assim, foi muito graças a elas que eu fui capaz de levar até ao fim esta caminhada no Ensino Superior, concretizando um sonho, apesar de todos os obstáculos que tive de enfrentar.

À **Professora Doutora Ana Sofia Pinho**, pela amizade, pelo apoio, pela disponibilidade, pela orientação, pela dedicação, e acima de tudo por ter acreditado sempre em mim, transmitiu-me muita confiança.

À **Professora Doutora Filomena Martins**, pela amizade, pela orientação e pela partilha de conhecimentos que me fez evoluir ao longo deste percurso.

Aos meus **pais**, por toda a paciência que tiveram comigo, tanto em momentos bons como menos bons, ao apoio, ao amor e à amizade incondicionais. Sei que fizeram muitos sacrifícios para que eu concretizasse este sonho e disso eu nunca me vou esquecer.

À minha colega de dade, mas acima de tudo grande amiga, **Gisela Silva**, pela amizade que construímos ao longo da vida académica, pela confiança, pela segurança e pela partilha de saberes.

À **Carla Oliveira** pela amizade incondicional, por todo o apoio dado, pelos momentos que passámos juntas, desde das alegrias às tristezas, mas nunca desistimos e sem dúvida que foste um dos meus grandes pilares nestes últimos anos, companheira de casa.

À **Família do Bloco 3** e à **“Famelga”**, por todos os momentos que partilhamos, por todo o apoio, força e dedicação. Cada momento do vosso lado ainda me dava mais forças para lutar e concretizar este meu sonho, sem vocês nada disto teria sido possível.

À **Kah** (prima, amiga, e patroa) por todos os ensinamentos, por seres a irmã que eu nunca tive, por me teres “dado a mão” mais uma vez e pela força que me transmites, para mim és um exemplo a seguir.

Ao **Ricardo Miguel**, pela amizade, pela paciência, pela tolerância, pelo companheirismo, pela atenção, por cada palavra amiga e de encorajamento.

Aos **amigos e amigas** que estiveram sempre do meu lado. A vossa amizade, carinho e paciência foram essenciais para eu crescer e lutar pelo que realmente idealizei para o meu futuro.

Às **crianças** e à **orientadora cooperante** envolvidas neste projeto, pela atenção, dedicação e empenho, se tudo correu pela melhor forma foi muito devido a cada uma de vocês.

Obrigada **familiares** e **amigos** pela minha evolução como pessoa, por me fazerem perceber que também há vida para além do trabalho.

OBRIGADA A TODOS! UM BEM-HAJA!

Palavras-chave

Sensibilização à diversidade linguística e cultural; cidadania intercultural; educação para a cidadania; educação intercultural; trabalho por projeto

Resumo

O presente trabalho parte da ideia de que se torna fulcral perceber de que forma a integração da temática da diversidade linguística e cultural na educação pré-escolar é importante no desenvolvimento das crianças como cidadãos interculturais e conhecedores do mundo que nos rodeia.

Neste contexto, optámos por realizar um projeto de intervenção, através do trabalho por projeto, a partir do qual procurámos envolver o grupo de crianças de uma maneira mais ativa e participativa na construção do percurso de descoberta das línguas e culturas.

O trabalho foi realizado com um grupo de crianças do pré-escolar, guiado pelas questões de investigação “Quais as potencialidades do projeto para o desenvolvimento da competência intercultural das crianças?” e “Que aprendizagens, de natureza intercultural, realizaram as crianças?” e teve como principais objetivos compreender o desenvolvimento da competência intercultural em crianças do pré-escolar e avaliar as potencialidades do projeto didático desenvolvido à luz do objetivo anterior.

Neste âmbito, os dados recolhidos consistiram principalmente em transcrições das videograções efetuadas, tendo estas sido alvo de uma análise de conteúdo.

Tendo em conta os resultados obtidos, consideramos que o nosso projeto terá sido um contributo para o desenvolvimento da competência intercultural destas crianças, em particular em relação ao saber-ser e ao desenvolvimento do conhecimento do mundo, dimensões estas tidas como fundamentais nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997).

Em modo de conclusão, admitimos ser importante inserir e dar continuidade a este tipo de abordagem na Educação Pré-Escolar, numa perspetiva interdisciplinar, bem como ao longo do processo educativo.

Keywords: Awakening to cultural and linguistic diversity; intercultural citizenship; education for citizenship; intercultural education; project-based teaching/learning

Summary: The following study is based on the idea that it is of the utmost importance to understand how the integration of cultural and linguistic diversity in pre-school education is crucial in the development of children as intercultural citizens and aware of the surrounding world. In this context, we chose to carry out an interventional project, resorting to the methodology of project work, in which we sought to pro-actively involve the group of pre-school children in building the path of discovery of languages and cultures.

The project was developed with a group of pre-school children, and was guided by the following research questions: "What is the potential of the project to the development of the children's intercultural competence?" and "What intercultural learning did the children acquire?". The study aims to understand the development of intercultural competence by pre-school children and evaluate the potential of the didactic project for that purpose.

The collected data consisted, mainly, in transcripts of the video records made, which were analysed through content analysis procedures.

Taking into account the attained results, we consider this project was a plus in the development of intercultural competence of these children, with special regard to *savoir-faire* and the development of the knowledge about the world, both of which are considered fundamental areas in the Curricular Guidelines for Pre-School Education (Ministério da Educação, 1997).

As a final remark, we admit it to be important to integrate and continue this type of approach in Pre-School Education, in an interdisciplinary perspective, as well as for the remaining of the educational process.

Índice

Índice de Quadros

Índice de Figuras

Índice de Anexos

Lista de Abreviaturas

Introdução _____ **16**

Capítulo I – Educação para a Cidadania e Educação Intercultural _____ **21**

Nota introdutória _____ **23**

1.1 – Educação para a Cidadania: clarificando o conceito e as
dimensões _____ **23**

1.2 – Cidadania Intercultural e Educação Intercultural: relações _____ **29**

Síntese _____ **35**

Capítulo II – Pedagogia da Participação e Trabalho por Projeto _____ **37**

Nota introdutória _____ **39**

2.1 – Pedagogia da participação: notas orientadoras _____ **39**

2.2 – Trabalho por projeto: características e potencialidades _____ **41**

2.2.1 – Como surgiu trabalho por projeto _____ **42**

2.2.2 – O que é o trabalho por projeto e quais são as suas fases _____ **43**

2.2.3 – Quais as vantagens do trabalho por projeto _____ **45**

Síntese _____ **47**

Capítulo III – Orientações metodológicas do estudo _____ **48**

Nota introdutória _____ **49**

3.1 – Enquadramento metodológico _____ **50**

3.1.1 – Questão e objetivo de investigação _____ **52**

3.2 – Apresentação do projeto de intervenção _____ **53**

3.2.1 – Enquadramento curricular_____	53
3.2.2 – Caracterização da realidade pedagógica_____	55
3.2.3 – Objetivos pedagógico-didáticos do projeto_____	58
3.2.4 – Organização e descrição das sessões_____	60
3.2.4.1 – Semanas “À descoberta de Portugal”_____	63
3.2.4.2 – Semanas “Cantinho dos países do mundo”_____	66
3.3 – Técnicas e Instrumentos de recolha de dados_____	80
Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados_____	83
Nota introdutória_____	84
4.1 – Metodologia e instrumentos de análise de dados_____	84
4.1.1 – Análise de conteúdos_____	84
4.1.2 – Categorias de Análise_____	85
4.1.2.1 – Categoria 1 – Conhecimento do Mundo_____	86
4.1.2.2 – Categoria 2 – Dimensão Socioafetiva_____	88
4.2 – Análise e discussão dos dados_____	89
4.2.1 – Categoria 1 – Conhecimento do Mundo_____	89
4.2.1.1 – Conhecimentos prévios/representações sobre as línguas, culturas e povos_____	90
4.2.1.2 – Descobertas sobre línguas, culturas e povos__	100
4.2.1.3 – Aprendizagens sobre outros domínios_____	104
4.2.2 – Categoria 2 – Dimensão Socioafetiva_____	108
4.2.2.1 – Evidências de abertura e curiosidade face à diversidade linguística e cultural e às atividades propostas_____	109
4.2.2.2 – Interesse por novas aprendizagens_____	113

Notas Finais_____	118
Conclusão_____	119
Referências Bibliográficas_____	124
Webgrafia_____	129
Anexos_____	130

Índice de Quadros

Quadro 1 – Esquema das quatro dimensões da cidadania multidimensional

Quadro 2 – Orientações Curriculares presentes no projeto de intervenção

Quadro 3 – Metas de aprendizagem presentes no projeto de intervenção

Quadro 4 – Semanas de intervenção e objetivos específicos

Quadro 5 – Calendarização das semanas de intervenção do projeto

Quadro 6 – técnicas e instrumentos de recolha de dados

Quadro 7 – Categorias e Subcategorias de análise

Quadro 8 – Subcategorias da Categoria 1 – Conhecimento do Mundo

Quadro 9 – Subcategorias da Categoria 2 – Dimensão Socioafetiva

Quadro 10 – Transcrição 1 _ Semana III _ Planificação do trabalho

Quadro 11 – Transcrição 2 _ Semana III _ Planificação do trabalho

Quadro 12 – Transcrição 3 _ Semana III _ Planificação do trabalho

Quadro 13 – Transcrição 4 _ Semana III _ Planificação do trabalho

Quadro 14 – Transcrição 5 _ Semana IV _ Egito

Quadro 15 – Transcrição 6 _ Semana V _ Brasil

Quadro 16 – Transcrição 7 _ Semana V _ Brasil

Quadro 17 – Transcrição 8 _ Semana VI _ França

Quadro 18 – Transcrição 9 _ Semanas I e II _ À descoberta de Portugal

Quadro 19 – Transcrição 10 _ Semana IV _ Egito

Quadro 20 – Transcrição 11 _ Semana V _ Brasil

Quadro 21 – Transcrição 12 _ Semana VI _ França

Quadro 22 – Transcrição 13 _ Semana VII _ Guiné-Bissau

Quadro 23 – Transcrição 14 _ Semana II _ À descoberta de Portugal

Quadro 24 – Transcrição 15 _ Semana III _ Planificação do trabalho

Quadro 25 – Transcrição 16 _ Semana IV _ Egito

Quadro 26 – Transcrição 17 _ Semana III _ Planificação do trabalho

Quadro 27 – Transcrição 18 _ Semana I _ À descoberta de Portugal

Quadro 28 – Transcrição 19 _ Semana II _ À descoberta de Portugal

Quadro 29 – Transcrição 20 _ Semana III _ Planificação do trabalho

Quadro 30 – Transcrição 21 _ Semana III _ Planificação do trabalho

Quadro 31 – Transcrição 22 _ Semana VIII _ Avaliação e divulgação dos produtos/trabalhos das crianças

Índice de Figuras

Figura 1 – Planisfério terrestre com a localização dos países selecionados pelas crianças

Figura 2 – Mapa de Portugal com algumas das cidades selecionadas pelas crianças (localização de casa cidade e ilustrações alusivas)

Figura 3 – Tabela de síntese com as categorias selecionadas sobre cada cidade/vila portuguesas exploradas

Figura 4 – Localização dos países selecionados no planisfério terrestre

Figura 5 – Construção da pirâmide para a maquete

Figura 6 – Construção da múmia para a maquete

Figura 7 – Maquete representativa do Antigo Egito

Figura 8 – Trajetos de Portugal ao Egito elaborados pelas crianças

Figura 9 – Crianças a imitar os movimentos efetuados pelas bailarinas de dança do ventre

Figura 10 – Tabuleiro dos hieróglifos

Figura 11 – Atividade linguística, “Brincar com os hieróglifos”

Figura 12 – Maquete representativa da Floresta da Amazônia, Brasil

Figura 13 – Síntese do trabalho de pesquisa sobre os animais em vias de extinção na Floresta da Amazônia

Figura 14 – Tabela representativa da atividade linguística da Semana do Brasil

Figura 15 – Crianças a imitar os movimentos efetuados pelas bailarinas de samba

Figura 16 – Maquete representativa de uma zona de Paris, Torre Eiffel

Figura 17 – Síntese do trabalho de pesquisa sobre os jardins de infância portugueses e franceses

Figura 18 – Crianças a imitar os movimentos efetuados pelas bailarinas de canção

Figura 19 – Tabela representativa da atividade linguística da Semana da França

Figura 20 – Maquete representativa da Guiné-Bissau

Figura 21 – Tabela representativa da atividade linguística da Semana da Guiné-Bissau

Figura 22 – Ilustrações utilizadas para trabalhar o clima das zonas de Portugal selecionadas

Figura 23 – Atividade linguística da Semana do Egito

Figura 24 – Síntese do trabalho realizado nas Semanas I e II (“À descoberta de Portugal”)

Figura 25 – Conjunto de imagens que representam as Sessões de Expressões (motora e musical)

Figura 26 – Conjunto de imagens que representa a Sessão de construção da maquete

Figura 27 – Conjunto de imagens ilustrativas do entusiasmo das crianças em efetuar as atividades

Figura 28 – Exemplos de grelhas de avaliação das atividades realizadas semanalmente

Índice de Anexos

Anexo 1 – Imagem de um encontro intercultural

Anexo 2 – Mapa de Portugal

Anexo 3 – Imagens com características das quatro cidades portuguesas

Anexo 4 – Imagens ilustrativas da cidade de Aveiro e vila de Baião

Anexo 5 – Planisfério Terrestre

Anexo 6 – Ingredientes de alguns pratos típicos do Egito

Anexo 7 – Livro “Pequeno dicionário por imagens - No tempo dos Egípcios” de
Christophe Hublet

Anexo 8 - Ingredientes de alguns pratos típicos do Brasil

Anexo 9 - Ingredientes de alguns pratos típicos da França

Anexo 10 – História “As palavras emprestadas” de Gisela Silva e Inês Alves

Anexo 11 - Ingredientes de alguns pratos típicos da Guiné- Bissau

Anexo 12 – Grelha de avaliação das atividades (semanal)

Anexo 13 – Entrevista realizada às crianças

Anexo 14 – Entrevista realizada à Orientadora Cooperante

Anexo 15 – Caderno ilustrativo das atividades

Anexo 16 – Gráficos das avaliações semanais

Lista de Abreviaturas

CA – Cidadania Ambiental

CCI – Competência de Comunicação Intercultural

CI – Cidadania Intercultural

DGE – Direção-Geral da Educação

DLC – Diversidade Linguística e Cultural

EC – Educação para a Cidadania

EI – Educação Intercultural

GEP – Gabinete de Estudos e Planeamento

MEC – Ministério da Educação e Ciência

OCPE – Orientações Curriculares para o Pré-escolar

PP – Pedagogia de Participação

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

SDLC – Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural

SIE – Seminário de Investigação Educacional

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

Este relatório surge no âmbito da unidade curricular Seminário de Investigação Educacional I e II (SIE) do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico. Estas unidades curriculares organizam-se em seminários temáticos específicos, no nosso caso, sobre sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC), e visam contribuir para o desenvolvimento de competências em investigação educacional associadas à prática pedagógica, procurando fomentar o pensamento crítico-reflexivo. As unidades curriculares, de SIE, estão, deste modo, articuladas com as unidades curriculares Prática Pedagógica Supervisionada I e II (PPS).

Este relatório é o culminar de um trabalho teórico-prático que abordou o tema da educação para a cidadania e educação intercultural na educação pré-escolar, conjugando-o com a metodologia de trabalho de projeto, tendo sido realizado ao longo das unidades curriculares enunciadas.

A escolha desta temática baseou-se na importância de educar as crianças para lidarem com a existência de diferentes línguas, culturas e seus falantes nos contextos educativos, na sua comunidade mais próxima e no mundo alargado. Desta forma, reconhecemos ser essencial sensibilizar para a diversidade linguística e cultural (DLC) desde os primeiros anos de escolaridade, tendo como referência uma educação para a cidadania que permita a formação de cidadãos mais justos, solidários e capazes de respeitar todos os indivíduos, formando assim para uma cidadania linguística e intercultural.

Esta finalidade encontra reflexo, nomeadamente, nos desideratos da UNESCO, que tem como maior objetivo ajudar os países a desenvolver e a reformar os seus sistemas educativos, proporcionando a todos uma educação inclusiva, apostando na formação e implementação de políticas educativas que respondam aos desafios que a vida possa facultar.

Na perspetiva da UNESCO, a Educação para o Desenvolvimento do ser humano é considerada

«um processo dinâmico, interativo e participativo que visa a formação integral das pessoas; a consciencialização e compreensão das causas dos problemas de desenvolvimento e das desigualdades locais e globais num contexto de interdependência; a vivência da

interculturalidade; o compromisso para a ação transformadora alicerçada na justiça, equidade e solidariedade, a promoção do direito e o dever de todas as pessoas, e de todos os povos, participarem e contribuírem para um desenvolvimento sustentável.»¹

Deste modo, no contexto de uma Educação para a Cidadania (EC), o desenvolvimento de competências de foro intercultural e de abertura, valorização e interesse pela diversidade linguística e cultural é um ponto fulcral para o desenvolvimento de cada criança. Com efeito, segundo a Direção-Geral da Educação (DGE)², a EC dispõe-se a contribuir para a formação das pessoas, tentando fazer com que estas sejam responsáveis, autónomas, solidárias, plurais, críticas e criativas, e que saibam ter um diálogo consciente, exercer os seus direitos e deveres, respeitando sempre o outro.

De acordo com o que foi referido anteriormente,

«Educação para a cidadania não se resume à aprendizagem dos direitos e deveres dos cidadãos mas passa essencialmente pela construção da “escola democrática” onde seja possível vivenciar situações de mútuo (re)conhecimento, valorização e respeito, que assumam um carácter formativo e potencializador dessas formações nos vários contextos de vida dos indivíduos».

(Leite & Rodrigues, 2001, p. 24)

Imbernón et al. (2002) consideram que podemos falar de 5 cidadanias: cidadania democrática, cidadania social, cidadania prática, cidadania intercultural (CI) e cidadania ambiental (CA). No contexto de presente trabalho, optámos por nos centrar na cidadania intercultural, que tem como intuito principal favorecer relações positivas entre todos os cidadãos, independentemente da sua origem, pretendendo promover a DLC e tendo sempre em atenção a construção

¹ UNESCO - <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi/aprendizagem-ao-longo-da-vida>, consultado a 20/07/2015

² DGE - <http://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania>, consultado a 20/07/2015

de um futuro digno, onde não ocorra discriminação e exclusão social. Assim, do ponto de vista educativo, podemos dizer que o desenvolvimento de uma CI passa pela educação intercultural (Byram, 2008). Segundo a DGE, a Educação Intercultural (EI) tem como objetivo sensibilizar para a diversidade existente no mundo, dando ênfase à aquisição de novos conhecimentos, atitudes e valores em prol da criação de sociedades que respeitem a multiculturalidade, desenvolvendo a comunicação e a interação a diferentes níveis, nomeadamente, linguístico, social e cultural³.

Tendo por base este enquadramento, desenvolvemos um projeto de tipo investigação-ação em contexto pré-escolar com um grupo de crianças entre os 3 e os 5 anos, tendo como eixo orientador as seguintes questões:

Quais as potencialidades do projeto para o desenvolvimento da competência intercultural das crianças?

Que aprendizagens, de natureza intercultural, realizaram as crianças?

Que contributos retiramos desta experiência para nossa aprendizagem profissional?

Através deste projeto de intervenção procurámos alcançar os seguintes objetivos:

- ✓ Compreender o desenvolvimento da competência intercultural em crianças do pré-escolar, identificando as principais aprendizagens interculturais realizadas;
- ✓ Avaliar as potencialidades do projeto didático desenvolvido à luz do objetivo anterior.

O projeto subjacente ao presente relatório foi desenvolvido em diáde, no âmbito da PPS⁴.

O presente relatório encontra-se organizado em quatro capítulos, sendo que os dois primeiros se referem ao enquadramento teórico do trabalho desenvolvido, enquanto que o terceiro e o quarto capítulos se centram,

³ idem

⁴ Educar para a cidadania, comunicação e plurilinguismo: papel do educador - Relatório de estágio de Gisela Silva

respetivamente, nas metodologias utilizadas no planeamento e conceção do projeto de intervenção e na análise e discussão dos resultados obtidos.

O primeiro capítulo aborda a EC (focando o conceito e as suas dimensões), a CI, a EI e as relações entre estes temas. Já o segundo, intitulado “Pedagogia da participação e trabalho de projeto”, centra-se na identificação dos fundamentos orientadores do trabalho de projeto, assim como na clarificação das suas características e potencialidades educativas.

No que diz respeito ao terceiro capítulo, nele está descrita a metodologia de trabalho utilizada ao longo do desenvolvimento do projeto de intervenção, bem como a descrição da implementação das sessões realizadas com um grupo de crianças do pré-escolar e, ainda, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados.

Por fim, no quarto capítulo, serão apresentadas as categorias e subcategorias de análise dos dados, que sustentam a posterior análise e discussão dos resultados obtidos no âmbito do desenvolvimento do projeto de intervenção.

O relatório conclui com uma reflexão acerca do projeto desenvolvido, dos resultados obtidos e da nossa aprendizagem profissional como futuras educadoras/professoras.

CAPÍTULO I

Educação para a Cidadania e Educação Intercultural

*Herdámos uma grande casa,
A grande casa do mundo.
Na qual devemos conviver.
Negros, brancos,
Ocidentais e orientais,
Hebreus e não hebreus,
Católicos e protestantes,
Muçulmanos e hinduístas.
Uma família que, injustamente, está dividida
Por ideias, culturas e interesses.
Dado que já não podemos viver separados,
Devemos aprender a conviver em paz.
Todos os habitantes do mundo são vizinhos.*

(Martin Luther King)

Nota introdutória

Neste capítulo centramo-nos na temática da EC, o seu papel e as suas dimensões, contextualizando-a a partir do conceito de cidadania. Posteriormente, intentamos descrever as relações entre EI e CI, procurando destacar a centralidade do conceito de competência (de comunicação) intercultural como uma competência a desenvolver desde a educação pré-escolar.

1.1 – Educação para a cidadania: clarificando o conceito e as dimensões

O conceito de cidadania alcançou ao longo dos tempos um lugar muito importante na sociedade, principalmente a partir da década de 90 do século XX (Tomaz, 2007). Assim, conseguimos perceber que “a ideia de cidadania é uma construção social que tem vindo a conhecer um progressivo enriquecimento (Cruz, 1997), ao longo do tempo” (Tomaz, 2007, p.76), sendo uma ideia ambígua e plural, uma vez que este conceito não tem uma só definição que seja estável e partilhada, mas sim uma definição multidimensional, dinâmica e complexa (Tomaz, 2007).

Segundo Figueiredo (2001), cidadania, em termos gerais, é vista como “a qualidade do cidadão, ou seja, do indivíduo pertencente a um estado livre, no gozo dos seus direitos civis e políticos e sujeito a todas as obrigações inerentes a essa condição”, ou seja é, uma “relação entre um indivíduo e um estado” (p.34) composta por direitos e deveres.

No entanto, como Araújo (2008) afirma, “a cidadania era baseada na exclusividade e na rivalidade”, visto que em tempos “não se partilhavam nacionalidades, nem cidadanias, pois não se podia ser cidadão de dois países diferentes” (p.82). Com efeito, numa fase primária a cidadania resumia-se à cidadania civil, passando pelos direitos políticos e, só numa fase posterior, é que surgem os direitos sociais, estabelecendo-se a relação entre a cidadania e a sociedade.

Assim, “atualmente, observamos uma reformulação da noção de cidadania, com a emergência de novos direitos”, deixando “de ser considerada

unicamente nacional e incompatível com as outras cidadanias” (Araújo, 2008, p.82). A cidadania passa a ser vista como uma construção coletiva e constante, existindo, quando há uma participação ativa e verdadeira por parte dos cidadãos, onde o diálogo é um fator bastante relevante na caracterização desse mesmo conceito.

A ideia de liberdade e de igualdade está patente neste conceito, desde a Revolução Francesa e a Declaração dos Direitos do Homem. Isto significa que o cidadão tem liberdade para viver, para se deslocar, para ter propriedades, para manifestar a sua opinião e também igualdade tanto na sociedade, na comunidade, como na cidade, ou seja, uma liberdade que vai desde o local ao global (Figueiredo, 2001).

Como podemos verificar na Recomendação n.º 1/2012, de 24 de janeiro, redigida pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC), “a cidadania evoluiu, gradualmente e ao longo da História, começando por ser uma cidadania não-democrática para, mais tarde, num número crescente de países, se realizar jurídica, política, cultural e educacionalmente como cidadania democrática” (p. 2822). Na atualidade a visão de cidadania tem-se tornado cada vez mais abrangente como forma de dar resposta aos desafios sociais.

Com efeito, Kubow, Grossman e Ninomiya (1998) apresentaram uma perspetiva do conceito de cidadania - a de cidadania multidimensional - capaz de nos demonstrar o que realmente é necessário para termos uma sociedade mais justa e pertencente a uma comum humanidade. Neste seguimento, a cidadania apresenta um conjunto de oito qualidades que qualquer cidadão deve evidenciar:

- (i) **A capacidade de olhar** os problemas como membro de uma sociedade global;
- (ii) **A capacidade de trabalhar** com os outros de forma cooperativa e de assumir responsabilidades ao nível dos papéis e deveres na sociedade;
- (iii) **A capacidade de compreender**, aceitar, apreciar e tolerar as diferenças culturais;
- (iv) **A capacidade de pensar de forma crítica**, sistematicamente;
- (v) **A disponibilidade para resolver conflitos** de forma não violenta;

- (vi) **A disponibilidade para mudar o seu estilo de vida e hábitos de consumo** para proteger o ambiente;
- (vii) **A capacidade para defender os direitos humanos;**
- (viii) **A capacidade e a disponibilidade para participar na vida política** a nível local, nacional e internacional.

(Kubow, Grossman & Ninomiya, 1998, in Ribeiro, 2010, p. 73,
destaque nosso)

A Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos⁵, aprovada no quadro da Recomendação CM/Rec (2010), do Comité de Ministros, apresenta a EC como uma competência que reúne a educação, a formação, a sensibilização, a informação, as práticas e as atividades, que ajudam os cidadãos a praticar e a defender os direitos e os deveres democráticos. São estes aspetos que contribuem para a boa formação de qualquer indivíduo, e é através de uma “educação formal” que adquirimos conhecimentos e vivências para uma boa educação e formação, iniciando-se desde logo no ensino pré-escolar, como é referido na mesma Carta do Conselho da Europa.

Para a DGE⁶, a EC “visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo, tendo como referência os valores dos direitos humanos”.

EC é um processo duradouro, começando logo nos primeiros anos de vida de cada criança. É em casa e em meios próximos, que as crianças crescem tanto a nível do desenvolvimento pessoal, como social e emocional. Em geral, nos primeiros ciclos da escolaridade a EC tem uma grande importância curricular, contribuindo, assim, para desenvolvimento pessoal e social, incluindo um estilo de vida saudável e seguro. A confiança, a responsabilidade e o respeito pelas diferenças são alguns dos tópicos a incluir na aprendizagem da cidadania, permanecendo ao longo da vida.

⁵ DGE - http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/edc_charter2_pt.pdf, consultado a 10/08/2015

⁶ DGIDC - <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=71>, consultado a 30/04/2014

Assim sendo, podemos comprovar que, a escola é um pilar estruturante na formação dos jovens, tendo um papel decisivo na EC. Como esclarece Araújo (2008), é na escola que se “ensina a fazer uso do conhecimento e da informação na compreensão da realidade, sendo que esse conhecimento ajuda a formar cidadãos mais participativos e intervenientes, detentores de saberes e de capacidades de agir e de conviver em sociedade” (Araújo, 2008, p. 89-90).

Segundo a DGE⁷, “a escola constitui um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania e nela se refletem preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes dimensões da educação para a cidadania”, através das quais se visa formar cidadãos críticos, reflexivos, participativos, intervenientes, responsáveis e solidários. Esta linha de argumentação é também partilhada por Vasconcelos (2007), que vê a escola como um local essencial de educação para a cidadania, na medida em que “a escola pública, por definição, acolhe todos, sendo parte integrante da vida da cidade democrática” (Vasconcelos, 2007, p. 111).

A “Rede Eurydice” (Comissão Europeia, 2012) também confirma que a EC tem um elo com a educação escolar, tendo como principal objetivo a preparação dos estudantes para que estes se tornem cidadãos ativos, com bons saberes e atitudes, contribuindo desta forma para o bem-estar da sociedade em que vivem, acreditando-se que a atividade prática escolar e os conhecimentos, capacidades e atitudes aí desenvolvidos são cruciais para o desenvolvimento da sociedade em geral.

A EC surge como um espaço de diálogo e reflexão sobre as experiências vividas, as preocupações sentidas e os problemas pertinentes da sociedade, indo além da procura do cumprimento dos direitos e dos deveres. “Assim, a educação para a cidadania, de uma forma geral tem o intuito de formar indivíduos” (Calão, 2012, p. 52). Este conceito tem sofrido bastantes alterações e progredido a par com o conceito de cidadania (Tomaz, 2007).

Segundo Calão (2012), todo o processo de EC decorre ao longo do percurso educativo dos alunos, pois não basta apenas adquirir competências, como também é preciso aplicá-las, ajudando-os a adaptarem-se a todos os sistemas sociais por onde estes vão passando, o que lhes permitirá ter uma

⁷ idem

participação mais ativa e adequada. Esta educação pode ser desenvolvida em função das necessidades e dos problemas específicos da comunidade educativa e, para tal, o MEC apresenta dimensões de cidadania (linhas orientadoras) que facilitam o trabalho a realizar pelas instituições escolares. As linhas orientadoras já são “objeto de trabalho em muitas escolas, quer transversalmente, quer através de ofertas curriculares específicas e de projetos” (MEC, 2012, p. 2). Essas dimensões são:

- A Educação Rodoviária;
- A Educação para o Desenvolvimento;
- A Educação para a Igualdade de Género;
- A Educação para os Direitos Humanos;
- A Educação Financeira;
- A Educação para a Segurança e Defesa Nacional;
- Voluntariado;
- A Educação Ambiental/Desenvolvimento Sustentável;
- A Dimensão Europeia da Educação;
- A Educação para os Media;
- A Educação para a Saúde e a Sexualidade;
- A Educação para o Empreendedorismo;
- A Educação do Consumidor;
- A Educação Intercultural.

(MEC, 2012, p. 2-5)

Partindo da ideia de uma educação para a cidadania multidimensional, Kubow, Grossman e Ninomiya (1998) estabeleceram um modelo composto por quatro dimensões que visam desenvolver nos alunos as oito qualidades já mencionadas, estando diretamente relacionadas entre si: dimensão pessoal, dimensão social, dimensão espacial e dimensão temporal (Tomaz, 2007, p. 103).

Dimensão 1 – Dimensão Pessoal	Dimensão 3 – Dimensão Espacial
Dimensão 2 – Dimensão Social	Dimensão 4 – Dimensão Temporal

Quadro 1 – Esquema das quatro dimensões da cidadania multidimensional

(Tomaz, 2007, p. 103)

Segundo Ribeiro (2010), estas dimensões têm as seguintes características:

- ✓ **Dimensão 1 – Dimensão Pessoal:** o cidadão é visto como uma pessoa livre, autônoma, responsável e solidária, pertencente a uma determinada sociedade, reconhecendo a importância das qualidades pessoais;
- ✓ **Dimensão 2 – Dimensão Social:** o cidadão necessita de aprender a viver com os outros, que se envolvam diretamente nos problemas da sociedade, que participem nas decisões e se respeitem uns aos outros;
- ✓ **Dimensão 3 – Dimensão Espacial:** ideia de interdependência entre o local e global e todas as transformações e alterações ocorridas;
- ✓ **Dimensão 4 – Dimensão Temporal:** está relacionada com a articulação do presente com o passado, sendo fundamental para compreender o presente e preparar o futuro.

(Ribeiro, 2010, p. 74-75)

Assim sendo, para Kubow, Grossman e Ninomiya (1998), “as dimensões pessoal e social da cidadania multidimensional estão condicionadas pelo nosso passado, pelo ponto de vista histórico, salientando que o conhecimento de tradições, costumes e da história mundial se convertem em pontos essenciais na compreensão do conceito de cidadania” (Ribeiro, 2010, p. 75).

A importância de o cidadão saber conviver com os outros, diferentes de si, nomeadamente por poderem pertencer a outras culturas e etnias, e de saber ser plural e solidário, remete-nos para a importância do desenvolvimento de uma

CI, que fortaleça as relações interculturais, respeite a identidade e os direitos dos povos e expressões culturais. Na área da educação, este desafio passa por uma educação inclusiva e intercultural, que seja ao longo da vida.

1.2 – Cidadania Intercultural e Educação Intercultural: relações

Atualmente, a sociedade é uma realidade cada vez mais multicultural, devido à emigração e à mobilidade das pessoas, provocando profundas mudanças nas diversas sociedades. Assim, deparamo-nos com o pluralismo que é considerado, de acordo como o que afirma Silva (2008), uma nova etapa da evolução histórica do multiculturalismo, desde os finais dos anos 60, admitindo a coexistência de diferentes grupos étnicos e culturais que têm “oportunidade para desenvolver e conservar a sua própria cultura e as suas tradições diferentes, no interior de uma sociedade mais ampla, desempenhando nela um papel de pleno direito” (Silva, 2008, p.26).

A Declaração Universal da Diversidade Cultural, emanada pela UNESCO em 2002, destaca esta pluralidade e a importância de se atuar no sentido de assegurar a convivência e o entendimento mútuo, tal como fica exposto art.º 2º:

“Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz”.

Podemos, assim, referir-nos à CI, como um conceito sociológico (Araújo, 2008) que visa a estimulação de vários aspetos (etnia, religião, economia, entre outros) entre as crianças das demais culturas, com vista a uma relação baseada no respeito, aceitação, compreensão e integração social, assegurando-se o respeito pelos direitos humanos. Como afirma Araújo (2008), através do

⁸ UNESCO – unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf, consultado a 10/08/2015

Conselho da Europa, deve existir uma evolução a nível de instrumentos “para melhorar e reforçar o diálogo intercultural e a coesão social, preconizando a introdução de políticas, de estratégias e de métodos de ensino de história com múltiplas perspectivas, a diversidade cultural, o respeito mútuo e a tolerância” (p. 13).

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, publicada no Diário da República, I série A, n.º 57/58, 9 de Março de 1978, art.º 1, “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”.

Segundo Araújo (2008), “as autoridades públicas e todos os actores sociais devem desenvolver o potencial do diálogo intercultural nos espaços físicos da vida quotidiana, nomeadamente nas escolas” (p. 13), logo podemos deduzir que a promoção de uma cidadania intercultural deve ser cada vez mais relevante nas escolas, para que a aprendizagem das crianças seja mais plural e consciente, criando uma educação igualitária, garantindo que os direitos, o bem-estar e as necessidades educativas de todas as crianças (migrante/não migrantes) sejam completamente respeitados por toda a sociedade.

A construção do bom cidadão inicia-se na educação, sendo que esta é considerada um pilar de articulação para a cidadania. Cabe à escola construir condições para que o respeito pela DLC dos seus alunos predomine, assim como, promover um conhecimento mais vasto do mundo em que vivemos. Banks (1994) assegura que, “temos que aprender a viver juntos e a entender-nos de modo a criarmos uma comunidade de cidadãos” (p.1). No entanto, para além da implementação nas escolas, de uma política intercultural, é essencial promover junto das minorias a aprendizagem da língua oficial do país de acolhimento e de uma CI, de respeito e aceitação pela diferença, sendo que a valorização da diversidade sociocultural

“aposta na reanimação da cultura através da comunicação, relação, convivência e encontro entre culturas (...) possibilita não só a determinação das suas próprias representações, dos modelos do seu sistema de valores, mas também a identificação das representações e dos sistemas de valores

e de normas dos outros indivíduos e grupos, constituindo um meio de conhecimento e de aprendizagem do outro e de compreensão intercultural ”

(Araújo, 2008, p. 61)

Visto que a educação é um pilar de articulação para a cidadania, impera considerar o papel da EI no desenvolvimento de uma cidadania intercultural e de competências interculturais.

Com o passar do tempo o mundo tem sofrido um vasto conjunto de transformações, quer na ordem política quer na económica, criando pontos comuns na vertente económica, social, cultural e política. Assiste-se, como já afirmámos, a um maior contacto entre povos e culturas. Assim, de acordo com Ribeiro (2010), a competência (inter)cultural, ou seja, o conhecimento de culturas e de maneiras como todos os povos agem, é indispensável para o exercício da própria cidadania. No entanto, “alcançar a competência intercultural nem sempre é fácil e nunca é um esforço de curto prazo”⁹, é necessário compreender a maneira de agir e pensar dos outros povos e utilizar em proveito do diálogo intercultural esse mesmo conhecimento.

Byram (1997) apresenta um modelo de competência intercultural, no qual o “falante intercultural deve não somente ter uma atitude positiva em relação à perceção da diferença no outro, como também deve ter curiosidade e abertura” (Salomão, A., 2011, p. 19). Neste contexto, o indivíduo reconstrói a sua realidade subjetiva de acordo com novas normas.

O mesmo autor, Byram (1997), considera que a competência intercultural “includes the notion of discovery and negotiation but also adds the possibility that intercultural and native speakers (...) need to negotiate their own modes of interaction, their own kinds of text, to accommodate the specific nature of intercultural communication” (Byram, 1997, p. 49).

Assim, a competência intercultural abrange tanto uma atitude de descoberta como de negociação, quando existe comunicação entre dois indivíduos de culturas diferentes, surgindo num contexto de comunicação marcado pela pluralidade. Logo, a valorização do multiculturalismo passa “a ser

⁹ UNICEF - <http://www.unicef.pt/artigo.php?mid=18101111&m=2>), consultado a 30/04/2014

promovida em quase todo o mundo” e, assim, “o conceito de comunicação intercultural começou a ganhar importância e adeptos” (Walczuk-Beltrão, 2007, p. 286). No entanto, como afirma Byram, Gribkova e Starkey (2002), “it is not possible to acquire or to anticipate all the knowledge one might need in interacting with people of other cultures” (Byram, Gribkova & Starkev, 2002, p. 11). Para isso é necessário que qualquer pessoa que queira interagir com pessoas de outras culturas conheça e seja capaz de compreender os seus hábitos, regras, tradições e crenças (Branco, 2011).

Para que a competência intercultural possa ser desenvolvida em contexto educativo é necessário que desde os primeiros anos de escolaridade existam diferentes abordagens educativas que permitam o seu desenvolvimento, e possibilitem a SDLC e a compreensão do mundo. A competência intercultural “permite aceitar e valorizar a diferença e a possibilidade de comunicação, afirmação e diálogo multiculturais. Trata-se de construir uma sociedade aberta, consciente do choque de culturas (...) na defesa de princípios e valores humanos que respeitem a alteridade” (Peres, 2000, p. 49).

A importância da promoção da competência intercultural nas crianças sai reforçada se considerarmos as palavras de Salomão, ao destacar que, as tecnologias promovem “a possibilidade de contato com pessoas de diferentes países e culturas, alterando sensivelmente nossas relações sociais e a maneira como vemos e interpretamos o mundo em que vivemos” (Salomão, 2011, p.2).

Ao definir educação intercultural é necessário termos em conta a noção de interculturalidade, que se refere, nos dias de hoje, a “um tema de abordagem incontornável, que está intimamente relacionado com um fenómeno social e político de heterogeneidade linguística e cultural, originado principalmente pela crescente globalização e pelo aumento dos movimentos migratórios” (Branco, 2011, p. 34).

Assim sendo, para existir interculturalidade tem que existir interação cultural favorecendo o convívio e a integração assente numa relação baseada no respeito pela diversidade e no enriquecimento mútuo. Portanto numa sociedade multicultural há relações interculturais, podendo estas gerar, ou não, alguns conflitos e/ou confrontos. Como tal, a interculturalidade, “está intimamente ligada ao campo educacional uma vez que para a atingir é

necessário desenvolver competências: competências interculturais, a promover em contexto escolar, no âmbito de todas as disciplinas” (Branco, 2011, p. 36).

Desde os primeiros anos de escolaridade que é importante que o conceito de interculturalidade seja integrado na educação, uma vez que as crianças devem ter conhecimento que existem diferentes culturas no mundo e de que é necessário respeitá-las e protegê-las. Além disso, é vantajoso que as crianças percebam a importância de se promover o diálogo entre as diversas culturas num sentido de entendimento. Ou seja, a vantagem da existência de relações positivas entre sociedades de culturas diferentes como forma coletiva de resolver situações problemáticas mundiais a diferentes níveis.

Como foi referido anteriormente, é fundamental que se desenvolva uma educação em prol da interculturalidade, podendo esta ser descrita como consistindo

“no desenvolvimento de uma compreensão e valorização dos outros ao mesmo tempo que se compreende e valoriza o eu. Possibilita uma melhor compreensão do conhecimento, dos limites, das dúvidas e das atitudes de cada um pelo seu confronto, interação e negociação com outras culturas.”

(Visualising Europe¹⁰)

Este tipo de educação visa promover uma melhor perceção das diversas culturas por parte das diferentes comunidades, conseguindo desenvolver desta forma a comunicação entre as pessoas, apesar de estas poderem ser de partes distintas do mundo. Procura ainda atuar ao nível do pensamento e das representações face às culturas e aos povos. Segundo Bizarro (2006), apesar de se falar de vários tipos de educação, como educação para os valores, para a paz, para os direitos humanos e igualdade de oportunidades, para a tolerância e convivência, educação antirracista e anti xenófoba (entre outras), “no nosso dia-a-dia, somos, amiúde, confrontados com estereótipos e preconceitos, com manifestações de intolerância, marginalização, racismo, xenofobia, exclusão nos mais variados espaços sociais, e, inclusive, na escola” (Bizarro, 2006, p. 121).

¹⁰ http://ve.eise.ipcb.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=34, consultado a 30/04/2014

Resumidamente, a educação intercultural tem como objetivo geral implicar os sujeitos na construção de um mundo melhor em prol da proteção da diversidade cultural, sendo importante que as pessoas desenvolvam uma certa sensibilidade para as muitas situações que o mundo consegue oferecer. Mas para esse objetivo geral obtenha sucesso por parte dos indivíduos, é necessário que na escola “os professores, juntamente com os outros parceiros educativos, continuem a investigar e a questionar os atuais modelos de integração e de formação, e que as reformas abram novos espaços para a diversidade” (Bizzaro, 2006, p. 124).

Para complementar esta ideia, Cardoso (1998) afirma que “não há educação para a cidadania que não seja educação intercultural” (100). De igual modo, Ouellet (2002), considera que, existe uma relação entre a EI e a EC, sendo que esta articulação abrange três interesses ou valores fundamentais:

- ✓ l'ouverture à la diversité;
- ✓ l'égalité des chances et l'équité;
- ✓ la cohésion sociale.

(Ouellet, 2002, p. 147)

Estes três interesses promovem um melhor desenvolvimento psicossocial na sociedade, como refere Pedro & Pires (2007), sem esquecer os quatro pilares da educação de Jacques Delors (1996):

- ✓ **aprender a saber**, ou seja, desenvolver competências de pensamento (resolução de problemas, tomada de decisões, compreensão das consequências das nossas ações, etc.);
- ✓ **aprender a ser**, ou seja desenvolver competências pessoais (gerir o stress e as emoções, autoconsciência, autoconfiança, etc.);
- ✓ **aprender a viver em conjunto**, ou seja, desenvolver as competências sociais (comunicação, negociação, assertividade, trabalho em equipa, empatia, etc.);
- ✓ **aprender a fazer**, ou seja desenvolver as competências técnicas para desenvolver tarefas concretas.

(Pedro, Pires & González, 2007, p.237)

Portanto, é possível afirmar que existe uma relação de extrema importância entre a EC e EI, uma vez que estas se articulam e complementam, pois a educação intercultural “é a resposta pedagógica e exigência atual de preparar futuros cidadãos, tendo em vista o seu desenvolvimento, numa sociedade pluralista e culturalmente diversificada” (Araújo, 2008, p. 72).

Podemos, por fim, afirmar uma educação intercultural enquanto abordagem para o desenvolvimento da cidadania intercultural encontra os seus espaços de ação na área do Conhecimento do Mundo e da Formação Pessoal e Social da criança em idade Pré-escolar, já que esta área pretende logo desde uma idade tenra,

“proporcionar aprendizagens pertinentes com significado para as crianças que podem não estar obrigatoriamente relacionadas com a experiências imediata. Mesmo que a criança não domine inteiramente os conteúdos, a introdução a diferentes domínios científicos cria uma sensibilização que desperta a curiosidade e o desejo de aprender”.

(OCPE, 1997, p. 85)

Acreditamos, assim, poder atuar ao nível da “sensibilização estética e de compreensão do mundo” (OCPE, 1997, p. 21) ao estabelecer-se a relação com os outros, através da qual “se vai construindo a identidade pessoal e se vai tomando posição perante o “mundo” social e físico” (OCPE, 1997, p. 21).

Síntese

A EC é essencial desde pré-escolar, pois é a base para se formarem cidadãos capazes de construir um mundo melhor, equitativo e onde não exista a discriminação e exclusão social por parte de nenhum indivíduo independentemente da sua origem, cultura, etnia e/ou língua.

Vivemos num mundo diversificado em que é necessário ter em atenção a forma como estamos e atuamos em sociedade. As inter-relações devem ser

preservadas e promovidas, para que as pessoas sejam consciencializadas para a sua importância. Importa promover a evolução da cidadania, através da educação considerando as próprias origens e alcançando uma visão mais ampla de toda a diversidade existente no mundo. A EI apresenta-se como uma via para tal finalidade.

Em suma, é necessário uma formação contínua tanto para as crianças como para os educadores nesta área (Bastos, 2014), com vista a melhorar o currículo e o envolvimento com os outros, proporcionando vivências que permitam o crescimento tanto a nível pessoal, social, cultural e profissional.

CAPÍTULO II

Pedagogia da Participação e Trabalho por Projeto

“A metodologia de trabalho de projeto é, assim, uma metodologia muito rica do ponto de vista das aprendizagens que proporciona, das aprendizagens mais académicas às aprendizagens sociais e culturais. É talvez a abordagem que permite, justamente, dar um sentido mais social e cultural ao currículo nestas idades.”

(Rangel & Gonçalves, 2010, p. 26)

Nota introdutória

Neste segundo capítulo abordamos a pedagogia da participação enquanto perspectiva enquadradora do desenvolvimento de projetos em contexto pré-escolar.

Esta pedagogia foca-se essencialmente na participação ativa das crianças para que estas sejam/estejam preparadas para um papel atuante na sociedade, tornando-se capazes de intervir de acordo com os seus interesses e motivações, na relação com os outros, no contexto de uma sociedade pautada pela cidadania e pelo interculturalismo.

A pedagogia de participação (PP) serve de apoio à abordagem da metodologia de trabalho por projeto, visto como uma estratégia que permite dinâmicas participativas por parte das crianças e o desenvolvimento de aprendizagens mais integradas e contextualizadas.

2.1 – Pedagogia da participação: notas orientadoras

Uma PP destaca-se bastante na atualidade concretizando-se “na criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interações permite desenvolver actividades e projetos que valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Gambôa, 2009, p. 7). É notório o envolvimento de todos (criança e educador/professor) nesta prática, fazendo com que qualquer criança se sinta sujeito da ação, focando-se na partilha, na construção de saberes e na vivência de experiências, o que se torna fulcral no crescimento e desenvolvimento dos seres humanos como cidadãos.

A PP busca responder à “complexidade da sociedade e das comunidades, a conhecimento das crianças e das suas famílias, como um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses polos em interação os contextos envolventes” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007, p. 15).

Oliveira-Formosinho et al. (2009) afirmam que os principais objetivos da educação na PP são:

- ✓ Viver a experiência;

- ✓ Envolver-se no modo de aprendizagem experiencial;
- ✓ Dar significado à experiência;
- ✓ Construir as aprendizagens;
- ✓ Promover o desenvolvimento.

(Oliveira-Formosinho et. al., 2009, p. 8)

Continuando a seguir o pensamento dos mesmos autores, compreende-se que esta acredita que a fórmula para o sucesso da educação seja a participação ativa da criança/aluno, motivando-a/o desta forma com os seus próprios interesses e motivações, sendo estes dois aspetos o núcleo do processo de aprendizagem.

Ao utilizar a estratégia da PP pode-se originar diversas metodologias. O trabalho de projeto é uma boa forma de aplicar um processo de ensino/aprendizagem que se foque numa pedagogia participativa.

O protagonismo dado às crianças e aos jovens é indispensável no processo de socialização e do exercício da cidadania. Como já referimos anteriormente, a educação pretende influenciar o futuro das crianças e dos jovens. Para o Ministério da Educação (ME) (1998), os estabelecimentos de ensino “deverão organizar-se para responder às suas necessidades e interesses e também à evolução da sociedade” (ME, 1998, p. 92), muito através de projetos.

Acredita-se que os jovens e adolescentes podem contribuir para dinamizar a sociedade e propor soluções para os seus principais problemas, numa perspetiva de cidadania ativa e participativa, e que visa contribuir para a transformação qualitativa da sociedade. Neste contexto, o desenvolvimento de projetos é essencial para o sucesso da resolução de problemas e da relação entre as pessoas. Ou seja, “o projeto corresponde ao esboço de uma visão de futuro que se pretende atingir” (ME, 1998, p. 91), projetando “aquilo que somos naquilo em que nos queremos tornar” (Kohn, 1982 in ME, 1998, p. 92).

A possibilidade de participação depende maioritariamente da existência de espaços sociais e educativos apropriados, onde crianças e jovens possam desenvolver ações e projetos, vivenciando e experienciando a participação, a auto-organização e a autonomia. A escola é um espaço com grande potencial para a concretização deste avanço na sociedade. O desenvolvimento de projetos, “enquanto processo globalizante, baseado na autonomia e na

participação” (ME, 1998, p. 96) mostra-se fundamental para o desenvolvimento de um pensamento mais integrado por parte dos sujeitos e de experiências de aprendizagem que se esperam mais significativas.

2.2 – Trabalho por projeto: características e potencialidades

Na atualidade, a escola visa formar cidadãos participativos na sociedade, e para esse efeito a escola necessita de desenvolver a autonomia dos seus alunos.

Segundo o que está redigido no livro *Trabalho por Projetos na Educação de Infância*, da autoria de Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa, et. al. (2011), o trabalho de/por projeto é um método de trabalho que se centra-se na investigação, análise e resolução de problemas em grupo. Este género de trabalho tem como referência o projeto, como o próprio nome indica. O termo *projeto* deriva do verbo latino “projectare” que significa “lançar para a frente, atirar”. Projetar incide sobre a investigação de um tema, um problema, uma situação com o objetivo de o conhecer e, se possível, apresentar interpretações e/ou soluções novas.

Como referem Cortesão, Leite e Pacheco (2002), um projeto é “um estudo em profundidade, um plano de acção sobre uma situação, sobre um problema ou tema” (p. 24).

A pedagogia de projeto destaca-se em relação aos outros recursos que atendem esta finalidade, uma vez que este trabalho tem por objetivo organizar a construção dos conhecimentos em torno de metas pré-definidas, de uma forma coletiva (entre alunos e educadores) valorizando o querer dos alunos em aprender e não tanto o papel do professor.

Segundo Vasconcelos et. al., (2011), este tipo de pedagogia pode ser vista como um trabalho centrado em problemas ou “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz & Chard, 1989, in Vasconcelos et. al., 2011, p. 10). O trabalho de projeto ainda pode ser visto como “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1989, in Vasconcelos, 2011, p.10).

Com efeito, trabalhar por projetos em educação tem vindo a estar associado a processos de construção de saberes mais significativos para os alunos, na medida em que essa construção parte de interesses e situações reais, podendo ser transferíveis para outras situações e contextos. Por outro lado, acredita-se que a resolução de problemas da sociedade passa pelo envolvimento de professores/educadores e alunos em planos que tenham esses problemas em conta (Cortês, Leite & Pacheco, 2002).

2.2.1 – Como surgiu trabalho por projeto

Segundo Vasconcelos et. al., (2011), o “método de projetos” foi primeiro desenvolvido nas escolas primárias americanas, em 1918, por W. Kilpatrick. Porém, só em 1943 se falou pela primeira vez deste método em Portugal, através do livro *Modernas Tendências da Educação da Pedagogia*, de Irene Lisboa.

Nesta fase inicial, os únicos estabelecimentos de ensino que trabalhavam através deste método eram as escolas de primeiro ciclo. No entanto, após o 25 de abril de 1974, a equipa do antigo GEP (Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação, 1975) reformula a metodologia incluindo assim o ensino pré-escolar, começando por “dinamizar os recém formados jardins de infância oficiais, orientando-os para a utilização desta metodologia de trabalho” (Vasconcelos et al., 2011, p.10).

Este método vai sofrendo algumas alterações de forma a inovar todo o trabalho realizado pelos estabelecimentos de ensino. Assim, podemos referir Sérgio Niza (1996) e a sua reflexão em torno da perspetiva sócio cultural da educação, ou Reggio Emilia (início dos anos 90), dando uma forte atenção às artes.

O Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (DEB, 1998), elabora uma publicação que “descreve a metodologia de trabalho de projeto como um possível instrumento de suporte à implementação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997)” (Vasconcelos et. al., 2011, p.10).

2.2.2 – O que é o trabalho por projeto e quais são as suas fases

O trabalho de projeto consiste numa investigação de problemas atrativos, que geram resultados originais, estando na sua base a curiosidade, a necessidade de saber e de compreender qualquer que seja a realidade por parte das crianças. Os projetos dão margem a perguntas desafiadoras, colocando os alunos numa posição ativa, sendo um trabalho positivo tanto para os alunos como para os professores, uma vez que os professores se sentem mais realizados com o envolvimento dos alunos e com os resultados obtidos e os alunos aprendem mais do que aprenderiam como simples recetores de informação (Vasconcelos et al., 2011). Por este motivo, durante a ação o educador deverá procurar quais os interesses do grupo e se achar pertinente o interesse de apenas uma criança deverá ter também este em consideração.

«As crianças não têm de ficar fascinadas, encantadas, enfeitiçadas ou atraídas por um tema. (...) uma das potenciais mais-valias de um bom trabalho de projecto é fortalecer as predisposições das crianças para se interessarem, se ocuparem e se envolverem numa observação aprofundada, numa investigação e na representação de fenómenos do ambiente que as rodeia merecedores de atenção.»

(Katz & Chard, 2009, p. 123)

Esta forma de trabalhar faz com que a informação transmitida seja mais construtiva e proveitosa, levando a criança a desenvolver diversas capacidades (selecionar, organizar, priorizar, analisar, sintetizar, entre outras) de uma forma mais eficaz.

Segundo Hernández (1998), o trabalho de projeto tem aspetos em comum com outras estratégias de ensino, tais como os centros de interesse ou estudos de meio. Os aspetos em comum que podemos encontrar nestas estratégias de ensino/educação, segundo o mesmo autor, são:

- ✓ Não se baseiam unicamente nos limites escolares;
- ✓ Execução de atividades práticas;
- ✓ Seleção dos temas consoante os interesses dos alunos;
- ✓ Realização de trabalho de pesquisa;
- ✓ Implicação de atividades individuais e em grupo.

Abrantes (1995) aponta algumas características que são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho de projeto, nomeadamente, a responsabilidade e a autonomia dos alunos serem essenciais; a autenticidade; a complexidade e a resolução de problemas; o carácter faseado, sendo necessário passar pela fase de escolha do objetivo central e formulação dos problemas, planeamento, execução, avaliação e divulgação dos trabalhos.

Em relação ao desenvolvimento do trabalho de projeto, de acordo com Vasconcelos et. al. (2011), este é composto por quatro fases.

Esta metodologia inicia-se pela definição do problema, “partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto” (Vasconcelos et. al., 2011, p.14).

Como segunda fase temos a planificação e o desenvolvimento do trabalho. Planear é palavra de ordem e para tal é necessário fazer-se “uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projecto em função de metas específicas” (Vasconcelos et. al., 2011, p.15). Nesta fase é preciso delinear mapas conceptuais ou redes como linhas de pesquisa, onde se esquematizam questões como:

- ✓ O que se quer descobrir?
- ✓ O que se vai pesquisar?
- ✓ O que se quer fazer?
- ✓ O que cada um quer fazer?
- ✓ O que se quer e como se vai apresentar?

Em relação à terceira fase (fase de execução), “as crianças iniciam o processo de pesquisa (...); preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação” (Vasconcelos et. al., 2011, p. 16). O

registo de informação varia consoante o grau de escolaridade, podendo ser feito registos através de desenhos, fotografias, textos, construções, gráficos. Nesta fase também já decorre a discussão sobre as informações obtidas, “representando[-as] e contrastando[-as] com as ideias iniciais” (Vasconcelos et. al., 2011, p. 16).

Por último, surge a fase de divulgação e avaliação, onde a socialização é o ponto fulcral. Divulgam-se os trabalhos e trocam-se opiniões entre todos, com as outras salas, com todo o jardim de infância, com o agrupamento, com as famílias e comunidades envolventes. Os trabalhos podem ser divulgados de forma visual nos átrios, nos corredores; ou então pode-se optar por uma divulgação menos chamativa como álbuns ou portefólios. Ao longo desta fase é feita a avaliação do trabalho que foi desenvolvido, assim como a prestação de todos os envolvidos, “o grau de entre ajuda, a qualidade das pesquisas e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas” (Vasconcelos et. al., 2011, p. 17).

Esta metodologia de trabalho pode ser vista como uma estratégia impulsionadora para novos projetos e novas atividades, uma vez que há troca de informações entre todas as pessoas que “envolvem” o mundo escolar.

Outro aspeto a salientar é que «esta forma de trabalhar implica uma sala de actividades não organizada em “cantinhos” estáticos, estereotipados e redutores, mas em “oficinas de criação e experimentação» (Vasconcelos, 2007, 2009), promovendo uma análise crítica e rigorosa dos espaços, do equipamento e dos materiais que introduzimos” (Vasconcelos et. al., 2011, p. 16), fazendo com que a sala seja um ótimo local de motivação e reflexão.

2.2.3 – Quais as vantagens do trabalho por projeto

O trabalho de projeto é vantajoso para o ensino e para qualquer dinâmica educativa. De acordo com Rangel & Gonçalves (2011), esta metodologia permite uma educação:

- ✓ Motivada e aberta:
 - “mantendo e estimulando nas crianças o hábito de questionamento sobre aquilo que as rodeia;

- proporcionando uma visão mais correta do papel da escola e da aprendizagem (uma escola ao serviço do conhecimento e compreensão do mundo);
- proporcionando uma maior motivação por parte de quem vai aprender.”

(Rangel & Gonçalves, 2011, p. 23)

✓ Participada e partilhada, incidindo sobre o que as crianças:

- “realmente querem estudar/aprender;
- já sabem sobre o assunto;
- querem-aprofundar (saber mais e melhor)
- vão fazer para isso - quem, quando e como.”

(Rangel & Gonçalves, 2011, p. 24)

✓ Cooperativa e em interação, a vários níveis:

- “na organização do trabalho;
- na recolha de materiais e informação;
- no tratamento de dados;
- na procura de respostas e soluções para o problema;
- na produção de resultados e sínteses.”

(Rangel & Gonçalves, 2011, p. 24)

✓ Integrada e integral:

- “apelando à mobilização dos diferentes sentidos;
- utilizando recursos muito variados;
- diversificando as abordagens e vivências;
- mobilizando saberes e competências de diferentes domínios.”

(Rangel & Gonçalves, 2011, p. 24)

Em suma, todas as vantagens da metodologia de trabalho de projeto vão ao encontro da importância do trabalho de equipa, permitindo desta forma formar bons cidadãos, capazes de interagir entre si independentemente da sua origem, cultura ou língua.

Acreditamos, nesta ordem de ideias, que estaremos a seguir orientações pedagógicas da educação pré-escolar, tal como o envolvimento das crianças no planeamento do processo educativo, bem como contribuir para finalidades educativas, nomeadamente para a promoção do “desenvolvimento pessoal e social da[s] criança[s] com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania” e para “despertar a curiosidade e o pensamento crítico” (OCPE, 1997).

Síntese

Ao nível da educação pré-escolar podem ser adotadas diferentes pedagogias. No nosso caso em particular, procurámos perceber como articular uma pedagogia de natureza mais participativa como o trabalho de projeto, com a temática da cidadania e educação intercultural.

Ao fazê-lo, tivemos em mente a importância de toda a criança se sentir integrada e capaz de participar de uma forma ativa nas suas escolhas, tanto a nível pessoal como educativo.

Ao adotar este tipo de trabalho as instituições tornam-se mais ricas a nível de currículo, uma vez que se focam nos interesses e motivações das crianças, enquadrando-as em finalidades educativas de natureza social e curricular. Além disso, o trabalho de projeto pode concorrer para que as crianças se tornem mais autónomas, confiantes, criativas e motivadas. Assim, as crianças deixam de ter um papel passivo no processo educativo, tornando-se mais participativas nos seus percursos de aprendizagem, dado que enunciam as suas escolhas, planificam, executam, avaliam e divulgam os seus trabalhos realizados através do projeto com a orientação do educador.

CAPÍTULO III

Orientações metodológicas do estudo

Nota introdutória

Após a elaboração dos dois primeiros capítulos onde abordámos as temáticas sustentadoras do trabalho, como a educação para a cidadania e a educação intercultural, e trabalho de/por projeto, no presente capítulo apresentamos as orientações metodológicas e pedagógicas do nosso trabalho. Para além da descrição do projeto de intervenção, neste capítulo surgem aspetos relacionados com o enquadramento metodológico do estudo como as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados.

O projeto tem como objetivo base sensibilizar as crianças para a diversidade linguística e cultural. Este baseia-se numa metodologia de tipo investigação-ação, sendo de carácter qualitativo. Este tipo de metodologia, como referem Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009), é bastante associado à Educação, sendo considerado uma desafio para todos os profissionais do ensino, uma vez que “a escola é um terreno propício a gerar incertezas, anseios, problemas, conflitos comunicacionais (...) onde a vontade de mudar pulsa a cada momento” (Coutinho et. al, 2009, p. 356).

O estudo que será apresentado de seguida procurou conceber, implementar e avaliar um projeto de intervenção baseado na abordagem da diversidade linguística e cultural, procurando perceber os contributos da ação educativa para aprendizagens interculturais da parte das crianças. Assim, foi proposto a um grupo de crianças do pré-escolar uma metodologia de trabalho por projeto. Tal como está explícito no Capítulo 2, este é um método de trabalho de grupo, sendo uma das suas principais características o papel das crianças no processo de aprendizagem, pois são elas que escolhem os temas, os problemas a desenvolver, a investigar e a apresentar, no nosso caso, no âmbito da temática da diversidade linguística e cultural. Cabe ao adulto (professor/educador) acompanhar, coordenar e avaliar a concretização das tarefas, assumindo, face ao projeto, uma atitude crítica e construtiva, identificando os aspetos fortes e fracos para melhorar o projeto ao longo da sua execução. Um aspeto bastante importante neste trabalho é a autonomia das crianças, tendo em atenção a responsabilização, os conhecimentos, as experiências e os recursos valorizados por elas, formando estímulos para a aquisição de novos conhecimentos.

Neste contexto, o nosso projeto de intervenção foi construído com as crianças e foi intitulado “Cantinhos dos países do mundo”. Nele procurámos usar as temáticas orientadoras do nosso estudo pondo-as ao serviço do desenvolvimento global das crianças nas diferentes áreas de formação (Formação pessoal e social, Conhecimento do mundo, Expressões, Linguagem oral e abordagem à escrita, Matemática e Tecnologias de informação e comunicação).

Assim, começamos por apresentar o contexto de realização da intervenção, começando por caracterizar o espaço educativo e o público com o qual trabalhamos. De seguida, narramos as dinâmicas decorrentes do projeto de intervenção e, por fim, damos a conhecer os instrumentos adotados para recolha de dados ao longo do projeto.

Segundo Alarcão (2001), o conceito de professor-investigador, procura clarificar a qualidade da educação, a investigação, o desenvolvimento profissional e institucional. Afirmar ainda que “a qualidade da educação é o objetivo que preside à formação de professores e à razão de ser bom professor”.

3.1 – Enquadramento metodológico

A investigação qualitativa de tipo investigação-ação foi a opção adotada para a concretização deste estudo. Como Bogdan e Biklen (1994) afirmam, este método envolve o investigador como instrumento principal, dando mais importância ao processo e ao significado construído pelos sujeitos.

Coutinho et. al. (2009) destacam a ambiguidade da expressão “investigação-ação”, na medida em que esta é aplicada a contextos de investigação tão diversificados que se torna quase impossível chegar a um conjunto de ações evidentes. Já Sanches (2005) afirma que um profissional educativo, ao questionar-se e da mesma forma ao questionar a comunidade educativa e os contextos de aprendizagem, está a tentar melhorar as suas práticas de forma rigorosa. Ao partilhar a informação segundo uma dialética de reflexão-ação-reflexão contínua e sistemática com os colegas e alunos, o (professor-) investigador “está a desencadear um processo dinâmico, motivador, inovado, responsável e responsabilizante dos vários intervenientes do processo educativo” (Sanches, 2005, p. 130).

Assim sendo, investigação-ação é vista

“como um método de investigação que leva a uma maior autonomia e a um maior profissionalismo docente pois é na construção de uma epistemologia da prática que o professor tem o papel de consumidor crítico e produtor criativo do saber educacional legitimando a sua autonomia profissional”

(Vieira, 1999, cit. por Sá, 2007, p. 96)

Este tipo de metodologia tem como principais ferramentas a pesquisa, essencialmente prática e aplicada, tentando resolver desafios e problemas educativos, ou seja, é uma forma que o professor-investigador tem para questionar ativamente a sua prática educativa, procurando refletir sobre esta e melhorar a sua qualidade.

Como afirma Coutinho et. al. (2009), na investigação-ação destacam-se características como ser participativa e colaborativa; prática e interventiva; cíclica; crítica; e autoavaliativa.

A investigação-ação é composta por quatro etapas que se desenvolvem em ciclo, nomeadamente:

- I – Planear - desenvolvimento de um plano de ação no sentido de melhorar o que já está a acontecer;
- II – Agir, inovar ou transformar - concretização do plano de ação;
- III – Observar - motivação do plano de ação em contexto;
- IV – Refletir - análise dos processos e resultados do que foi planeado.

(Nunan, 1996, p. 12)

Este processo não se limita a um único ciclo, pois existe uma mudança na prática, tendo como objetivo melhorá-la ou transformá-la sendo que “normalmente esta sequência de fases repete-se ao longo do tempo, visto que há necessidade por parte do investigador de explorar e analisar convenientemente e com consistência todo o conjunto de interações ocorridas durante o processo” (Coutinho, C. et. al, 2009, p. 366).

O professor investigador deve desenvolver as devidas competências para fazer investigação sobre a ação educativa e partilhar os seus resultados com a comunidade escolar, sendo que este método deve "... produzir conhecimentos novos, ser rigoroso na sua metodologia e tornar-se pública a fim de que possa ser apreciada, avaliada, reproduzida, desenvolvida" (Alarcão, 2000, p. 6). Portanto, este foi o modo adotado durante a realização do projeto em causa.

Em suma, podemos dizer que, "tudo isto nos leva a concluir que a investigação-ação, não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação" (Coutinho, C. et. al, 2009, p. 376), sendo um suporte para a abordagem de problemáticas sociais numa pedagogia independente e livre.

3.1.1 – Questão e objetivo de investigação

As Unidades Curriculares de Seminário de Investigação Educacional A1 e A2 (SIE A1 e A2) requerem um trabalho relacionado com a temática diversidade linguística e cultural e desenvolvimento da comunicação e expressão, tendo como objetivos principais planejar, produzir, implementar e avaliar propostas de intervenção pedagógica no âmbito dessas temáticas. No nosso caso, optámos por relacionar a temática da sensibilização à diversidade linguística e cultural com a do desenvolvimento da competência intercultural e comunicativa das crianças, sendo que este último enfoque é alvo de estudo em Silva (2015)¹¹ para a realização deste projeto.

O nosso projeto foi planificado e executado em díade, facilitando a execução de todas as atividades de uma forma mais colaborativa e uma tomada de decisões mais dialogada e refletida. No que diz respeito à dimensão investigativa do trabalho, cada elemento da díade analisa uma dimensão diferente, ou seja, um elemento está responsável pela análise do desenvolvimento da competência intercultural e outro elemento pela análise do desenvolvimento da competência comunicativa (expressão oral), por parte do educador (cf. Silva, 2015¹²).

¹¹ Relatório de estágio de Gisela Silva – Educar para a Cidadania, Comunicação e desenvolver a comunicação no pré-escolar: papel do educador

¹² Idem.

Neste contexto, para o nosso foco investigativo, definimos a seguinte questão de investigação:

- ✓ Quais as potencialidades do projeto para o desenvolvimento da competência intercultural das crianças?
- ✓ Que aprendizagens, de natureza intercultural, realizaram as crianças?

Através do projeto de investigação-ação que desenvolvemos enquadrado pelos temas da educação para a cidadania intercultural e operacionalizado tendo por base atividades promotoras de sensibilização à diversidade linguística e cultural, procurámos ver que aprendizagens de natureza intercultural as crianças realizaram.

Neste enquadramento, os objetivos do nosso estudo são:

- ✓ Compreender o desenvolvimento da competência intercultural em crianças do pré-escolar;
- ✓ Avaliar as potencialidades do projeto didático desenvolvido à luz do objetivo anterior.

O projeto de intervenção desenvolvido decorreu numa sala de pré-escolar, com um grupo de crianças dos 3 aos 6 anos de idade.

Passamos de seguida a apresentar o projeto.

3.2 – Apresentação do projeto de intervenção

3.2.1 – Enquadramento curricular

O trabalho desenvolvido encontra ancoragem curricular nos documentos orientadores da educação pré-escolar, designadamente, nas Orientações

Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) e nas Metas de Aprendizagem (Ministério da Educação, 2010).

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar encontra-se com bastante clareza e importância o contacto com outras linguagens para o desenvolvimento da criança. Um objetivo pedagógico geral da educação pré-escolar é “desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (Ministério da Educação, 1997, p.15), verificando-se desta forma que o acesso a diferentes linguagens e línguas é uma mais-valia para o desenvolvimento da criança tanto ao nível da expressão e da comunicação, como do conhecimento e da compreensão do mundo.

Neste contexto, o nosso trabalho está relacionado e alicerçado nas seguintes orientações curriculares e metas de aprendizagem, como seguidamente apresentamos:

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	
Desenvolvimento pessoal e social	“Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania” (OCEP, 1997, p. 20)
Educação para a cidadania	“Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade” (OCEP, 1997, p. 20)
Expressão e Comunicação	“Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (OCEP, 1997, p. 21)
Curiosidade e Espírito Crítico	“Despertar a curiosidade e o espírito crítico” (OCEP, 1997, p. 22)
Conhecimento do Mundo	“(…) é através das relações com os outros que se vai construindo a identidade pessoal e se vai tomando posição perante o “mundo” social e físico” (OCEP, 1997, p. 21)

Quadro 2 – Orientações Curriculares presentes no projeto de intervenção

Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar		
Área	Domínio	Meta final
Conhecimento do mundo	Dinamismo das inter-relações natural social	35) No final da educação pré-escolar, a criança reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando atitudes de respeito pela diversidade.
Linguagem oral e abordagem à escrita	Compreensão de discursos orais e interação verbal	26) “No final da educação pré-escolar, a criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.” 27) “No final da educação pré-escolar, a criança questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.” 34) No final do pré-escolar, a criança alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras; 35) No final da educação pré-escolar, a criança usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente

Quadro 3 – Metas de aprendizagem presentes no projeto de intervenção

Tanto as Orientações Curriculares como as Metas de Aprendizagem apontam para o desenvolvimento, a valorização e a aceitação do indivíduo no seu todo, tanto a nível pessoal, como social e também cultural. Apontam para oportunidades de descoberta e para a criação de oportunidades de alargamento do conhecimento de si, do outro e mundo que nos rodeia de uma forma mais reflexiva e crítica. As prioridades apontadas nestes documentos reguladores encontram assim reflexo numa educação intercultural no âmbito de uma educação para a cidadania, através da sensibilização à diversidade linguística e cultural.

3.2.2 – Caracterização da realidade pedagógica

O projeto de intervenção que elaborámos foi desenvolvido num jardim de infância localizado no concelho de Aveiro, onde realizámos a nossa Prática Pedagógica Supervisionada e tivemos a oportunidade de contactar com um grupo de vinte e duas crianças. O grupo era heterogéneo no que diz respeito à idade,

integrando crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. A grande maioria tem entre os quatro e os cinco anos, sendo que dezasseis dessas crianças são do sexo masculino e seis do sexo feminino. Duas das crianças têm perturbações de espectro de autismo.

Relativamente ao agrupamento de escolas do qual o jardim de infância faz parte é possível afirmar que este se situa na periferia de Aveiro, abrangendo tanto zonas rurais como urbanas.

O lugar onde está localizado o estabelecimento educativo é composto por dois edifícios (jardim de infância e primeiro ciclo) e pelo espaço exterior. O edifício onde funciona o Primeiro Ciclo é formado por dois pisos, com o total de 8 salas de aula, uma biblioteca, uma unidade de ensino estruturado para alunos com perturbações de espectro de autismo, uma sala de professores, um bufete, um gabinete da coordenação, um gabinete para apoios e instalações sanitárias. Por sua vez, o Pré-Escolar conta com duas salas de atividades, instalações sanitárias e um gabinete de trabalho para docentes e outros técnicos.

O espaço livre exterior dispõe de três pequenos cobertos anexos à escola básica com acesso a zonas verdes. As crianças também podem usufruir de equipamento lúdico pedagógico, nomeadamente de duas balizas, dois circuitos de pneus, uma caixa de areia e jogos tradicionais em calçada. Porém, o espaço exterior apresenta um estado descuidado e transmite pouco dinamismo, uma vez que não existe uma grande variedade de recursos e os que existem não se encontram em pleno estado de conservação e estão bastante dispersos, o que faz com que as educadoras/auxiliares não consigam observar as crianças, de forma alargada e o que elas possam estar a fazer.

No entanto, e de uma forma generalizada, as instalações do jardim de infância estão num bom estado de conservação e com boas condições de higiene.

A sala onde estivemos a implementar o nosso projeto de intervenção encontra-se dividida em distintas áreas, nomeadamente a casinha (faz de conta), a manta/jogos de chão, os jogos de mesa, a biblioteca, a escrita, a pintura, o desenho, a colagem, a modelagem, o computador e o cantinho da ciência (à descoberta do mundo), existindo diferentes recursos/materiais para serem utilizados pelas crianças.

A mesma é bem iluminada, arejada, ampla, o que contribui para uma fácil deslocação das crianças no espaço. As mesas estão dispostas em grupos no

centro da sala e os materiais encontram-se em móveis separados pelas diferentes áreas. Um aspeto bastante importante de referir é que os móveis e alguns dos materiais estão acessíveis às crianças, o que facilita a sua aquisição e promove o seu trabalho autónomo, pois na hora de brincar livremente as crianças podem escolher os materiais que precisam para a realização da sua atividade e ir buscá-los sem precisarem de ajuda da educadora.

Ao disponibilizar estes espaços todos e os materiais às crianças é possível desenvolver várias competências ao nível da motricidade, expressão e comunicação, linguagem, raciocínio, conhecimento do mundo físico e social, daí que seja muito importante a organização do espaço e a variedade de materiais que são disponibilizados às crianças.

No que diz respeito ao clima de grupo, observámos que este é bastante agradável, as interações que as crianças têm entre si e com os adultos existentes na sala são positivas, existindo uma relação de confiança, respeito, cooperação e segurança. No entanto, de vez em quando é possível observar pequenos desentendimentos entre as crianças e disputas de materiais. Apesar desta situação, as crianças são incentivadas pela educadora a refletir e resolver as divergências existentes.

A sala é orientada por um horário (acolhimento – atividades/trabalho autónomo – arrumar/higiene – lanche/brincar – atividades/trabalho autónomo – almoço – atividades/trabalho autónomo), que engloba as rotinas diárias, existindo horas fixas para transmitir às crianças a noção do tempo e das responsabilidades que têm a cumprir durante o dia.

Em relação aos modelos curriculares presentes em contexto de sala de aula, verifica-se a existência do Currículo High-Scope, sendo que a preocupação fundamental é a da promoção da autonomia da criança e as atividades planificadas pela educadora procuram responder ao desenvolvimento e aos interesses de cada criança. A sala encontra-se dividida em áreas diferenciadas de atividades, o que proporciona às crianças diferentes aprendizagens curriculares, nomeadamente, uma aprendizagem ativa, onde exploram o ambiente em que estão inseridos, estabelecendo relações interpessoais. Quanto ao Modelo da Escola Moderna (MEM), dele são visíveis alguns parâmetros no contexto, particularmente a existência de grupos verticais na sala (idades variadas), espaço para as crianças brincarem, explorarem e descobrirem, as rotinas e os espaços

são organizados pela educadora de forma a promover a cooperação e participação das crianças.

Com base nas nossas próprias observações orientadas pelas grelhas do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), uma vez que, segundo Portugal & Laevers (2010) oferecem hipóteses de avaliação alternativa e/ou “autêntica”, concluímos que este grupo é constituído por,

(i) crianças que são bastante desenvolvidas, curiosas e com bastante vontade de aprender demonstrando bastante interesse e implicação nas atividades e nos temas a desenvolver;

(ii) crianças que têm algumas dificuldades em concentrar-se, o que dificulta o seu envolvimento nas diversas atividades, querendo estas apenas brincar e fazendo apenas o trabalho autónomo por sua própria iniciativa.

3.2.3 – Objetivos pedagógico-didáticos do projeto

O nosso projeto de intervenção, intitulado “Cantinho dos países do mundo”, tendo esta designação sido escolhida pelo nosso grupo de crianças, teve como objetivos gerais:

- ✓ Educar para uma cidadania intercultural;
- ✓ Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;
- ✓ Fomentar o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural;
- ✓ Favorecer o desenvolvimento da expressão oral e do conhecimento do mundo;
- ✓ Promover atitudes de respeito e curiosidade pelo outro e pela(s) sua(s) língua(s) e cultura(s);
- ✓ Favorecer projetos e atividades da iniciativa das crianças;
- ✓ Concorrer para o desenvolvimento de capacidades de pesquisa e de trabalho colaborativo;

- ✓ Proporcionar a vivência de um clima democrático e participativo na tomada de decisões;
- ✓ Fomentar o desenvolvimento da autonomia e da reflexão sobre as aprendizagens.

Importa salientar que estes objetivos assumiram-se como alicerces para a metodologia de trabalho de projeto com as crianças (cf. Capítulo 2), a partir da qual o projeto de intervenção foi desenhado e desenvolvido. Isto significa que os objetivos específicos foram definidos em função do plano de trabalho definido com as crianças, num diálogo com as nossas intencionalidades pedagógicas. Assim, para cada semana de intervenção foram definidos os seguintes objetivos específicos:

Semanas de intervenção		Objetivos específicos
Semana I e II	“À descoberta de Portugal”	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrar atitudes de abertura e curiosidade face ao outro e à sua forma de comunicar; - Manifestar curiosidade pelo mundo que o rodeia; - Manifestar curiosidade e a vontade de aprender; - Conhecer aspetos sobre cidades/vilas portuguesas.
Semana III	“Cantinhos dos países do Mundo”	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrar atitudes de abertura e curiosidade face ao outro e à sua forma de comunicar; - Manifestar curiosidade pelo mundo que o rodeia. - Manifestar curiosidade e o desejo de aprender; - Conhecer aspetos sobre o Egito, o Brasil, a França e a Guiné-Bissau; - Identificar outras formas de comunicar, como desenhos (exemplo: hieróglifos); - Alargar o repertório lexical através da exploração do som e do significado de novas palavras/expressões em português do Brasil (exemplos: rebuçado/bala; casa de banho/banheiro); em francês (exemplos: edredão/édredon; baguete/baguette); e em crioulo guineense (exemplos: bom dia/bom dia; muito bom/i bom dimás).
Semana IV, V, VI e VII		
Semana VIII		<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar o projeto e as atividades desenvolvidas.

Quadro 4 – Semanas de intervenção e objetivos específicos

3.2.4 – Organização e descrição das sessões

Como educadoras que assumiram a metodologia de trabalho por projeto como sendo estruturadora do que viríamos a desenvolver com as crianças, o nosso plano consistia em envolver as crianças nas tomadas de decisões, tornando-as parte integrante no planeamento e desenvolvimento das atividades.

Com efeito, achámos que esta abordagem seria uma mais-valia, visto que o trabalho por projeto faz com que sejam as crianças a trabalhar a partir dos seus próprios interesses, algo que é “fulcral da individualidade de cada um mas, simultaneamente, a atenção ao coletivo que é tecido de outros, de modo a que se possa realizar e dar sentido à tarefa” (Vasconcelos, et. al, 2012, p.7)

Este projeto, tal como veio a ser desenvolvido, iniciou-se com interesse das crianças em explorar o mapa de Portugal e conhecer algo característico de algumas cidades/vilas. Este miniprojecto foi desenvolvido logo nas nossas primeiras semanas de intervenção, com o auxílio da educadora cooperante. Apesar de na origem deste trabalho ter estado o simples interesse de uma criança, esta motivação foi o mote para passarmos à exploração de outros países. Assim, para a exploração do mundo línguas e culturas, partimos de contextos mais locais (Portugal) para contextos mais alargados (outros países escolhidos pelas crianças). A ponte para a exploração de outros países foi construída a partir de um diálogo com o grupo de crianças, através do qual se selecionaram os países a trabalhar e organizou um plano de atividades.

Inicialmente foi-lhes mostrada uma imagem que ilustrava um encontro intercultural (anexo 1) e as crianças tinham de explicar o que elas achavam que estava a ocorrer na ilustração.

Assim conseguimos introduzir no nosso diálogo a diversidade linguística e cultural, bem como abordar países que as crianças gostariam de conhecer e/ou sobre os quais gostariam de saber mais.

A seleção de países feita pelas crianças incluiu o Brasil, a França, a Guiné-Bissau e o Egito. A principal razão para a seleção destes países (salvo o Egito) prende-se com a ligação familiar que as crianças têm com os mesmos.

Depois de serem identificadas as crianças do grupo com familiares oriundos de outros países/continentes e selecionados os países a trabalhar, estes países foram localizados geograficamente no planisfério terrestre e os conhecimentos prévios das crianças acerca dos países a abordar foram explorados.



Figura 1 – Planisfério terrestre com a localização dos países selecionados pelas crianças

Seguindo-se as fases do trabalho por projeto (definição do problema- fase 1; planificação e desenvolvimento do trabalho - fase 2; execução - fase 3; e resultados e produtos, divulgação e avaliação – fase 4) (Vasconcelos, et. al, 2012, p.14-17), a tarefa posterior à seleção dos países foi decidir com o grande grupo o que este gostaria de conhecer sobre cada país (situação desencadeadora para o trabalho por projeto).

Para a realização desta fase inicial do trabalho (fases 1 e 2), dividimos o grande grupo em quatro pequenos grupos de trabalho, sendo que cada grupo estava responsável por um só país. As linhas orientadoras para a planificação deste projeto eram:

- ✓ O que queremos descobrir sobre os países;
- ✓ Onde vamos pesquisar;
- ✓ O que queremos fazer;
- ✓ O que cada um vai fazer;
- ✓ Como vamos apresentar.

Estas linhas orientadoras foram essenciais para o desenvolvimento do trabalho, pois conseguimos compreender os gostos e interesses das crianças e estruturar com elas um plano de atividades, simultaneamente orientado por objetivos pedagógicos enquadramentos e que havíamos delineado para a nossa ação e para a construção de oportunidades de aprendizagem sobre o mundo das línguas e culturas pelas crianças.

O trabalho por projeto na nossa opinião foi uma mais-valia para o crescimento deste grupo, sendo que este tipo de trabalho tenta alcançar todas as

áreas de conteúdo contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

No quadro que se segue, apresentamos a calendarização das semanas de intervenção ligadas ao do projeto:

Sessões	Datas	Duração da sessão	Nome da semana	
Semana I	29 de outubro	1 dia (das 9h às 15h30)	“À descoberta de Portugal”	
Semana II	6 de novembro	1 dia (das 9h às 15h30)		
Semana III	13 de novembro	1 dia (das 9h às 15h30)	“Cantinhos dos países do Mundo”	Planificação do trabalho por projeto
Semana IV	18 a 20 de novembro	3 dias (das 9h às 15h30)		Egito
Semana V	25 a 27 de novembro	3 dias (das 9h às 15h30)		Brasil
Semana VI	2 a 4 de dezembro	3 dias (das 9h às 15h30)		França
Semana VII	9 a 11 de dezembro	3 dias (das 9h às 15h30)		Guiné-Bissau
Semana VIII	17 de dezembro	1 dia (das 13h30 às 15h30)		Avaliação e divulgação dos produtos/trabalhos das crianças

Quadro 5 – Calendarização das semanas de intervenção do projeto

Após estes apontamentos contextualizadores, passamos à descrição mais pormenorizada de cada uma das semanas de desenvolvimento do projeto.

3.2.4.1 – Sessões “À descoberta de Portugal”

Semana I e II

As duas primeiras sessões tinham como objetivos específicos levar as crianças a demonstrar atitudes de abertura e curiosidade face ao outro e à sua forma de comunicar; manifestar curiosidade pelo mundo que as rodeia e

curiosidade e desejo de saber mais sobre cidades/vilas portuguesas. Estas sessões foram intituladas de “À descoberta de Portugal”.

Estas sessões resultaram de uma proposta feita pelo grupo de crianças, visto que este tinha imensa curiosidade em conhecer o que existe no nosso país. Desta forma, achámos que este tema seria uma boa forma de introduzir o tipo de trabalho que iríamos realizar para desenvolver o nosso projeto de investigação e também percebermos qual a reação das crianças perante atividades de sensibilização à DLC, enquadradas pela metodologia de trabalho por projeto.

Na primeira sessão optámos por, inicialmente, explorar com as crianças o mapa de Portugal (anexo 2), dando a conhecer alguns conceitos novos, nomeadamente, norte-sul e litoral-interior; capital; e clima (temperaturas muito frias ou muito quentes; temperaturas quentes e frias). De seguida, as crianças mencionaram nomes de cidades/vilas portuguesas que conheciam ou de que já tinham ouvido falar.

Posteriormente, foram abordadas quatro cidades, selecionadas por nós, mas pertencendo algumas delas ao interesse das crianças. As cidades selecionadas foram: Porto, por ser bastante conhecida e por pertencer ao norte-litoral; Guarda, uma vez que pertence ao interior e tem temperaturas bastante baixas/elevadas consoante a estação do ano; Lisboa, por ser a capital e ter bastante importância para o nosso país e, por fim, Faro, por pertencer à zona sul. Uma vez que o mapa de Portugal já tinha sido explorado, as crianças procuraram situar, com a nossa ajuda, essas mesmas cidades no mapa. Esta atividade teve como propósito o de que as crianças comesçassem a ter a noção do formato do seu país e da localização das cidades a trabalhar, consoante as características abordadas na exploração inicial do mapa de Portugal. Para caracterizar as cidades e dar a conhecer um pouco das mesmas foram exploradas diferentes áreas temáticas (anexo 3):

- ✓ Meios de transporte;
- ✓ Estádios de futebol;
- ✓ Pontes;
- ✓ Rios;
- ✓ Gastronomia;

- ✓ Doces;
- ✓ Festas populares;
- ✓ Aeroportos;
- ✓ Sé e monumentos históricos.

Para a realização desta atividade organizámos um grupo de crianças que anteriormente já tinha demonstrado um certo interesse por este tema. Esse grupo tinha como tarefa construir conhecimentos sobre as cidades selecionadas e, posteriormente, dar a conhecer ao restante grupo as categorias que trabalharam e as descobertas realizadas sobre cada cidade.

Para isso, foi-lhes apresentado um conjunto de diferentes imagens. Inicialmente, essas imagens foram exploradas com a nossa ajuda e, depois, como forma de atividade de avaliação em forma de jogo, cada criança ficou responsável por uma categoria e teve de colocar as imagens correspondentes à sua cidade sobre o mapa de Portugal.

Durante a apresentação realizada pelo pequeno grupo aos restantes colegas, apercebemo-nos de que a informação a apresentar era em demasia, o que se tornou bastante complicado para o pequeno grupo.

Com efeito, durante a apresentação, as crianças, confundiam a informação e por vezes não se recordavam a que cidade pertencia a imagem sobre a qual estavam a falar. Como tal, e após conversarmos com a educadora cooperante, decidimos selecionar apenas algumas das categorias que fossem mais relevantes para as crianças, nomeadamente (anexo 4):

- ✓ Gastronomia;
- ✓ Fruta;
- ✓ Doçaria;
- ✓ Casas;
- ✓ Estádios de futebol;



Figura 2 – Mapa de Portugal com algumas das cidades selecionadas pelas crianças (localização de cada cidade e ilustrações alusivas)

- ✓ Rios;
- ✓ Monumentos históricos.

Na segunda semana, explicámos às crianças a conclusão a que tínhamos chegado na sessão anterior e, em diálogo com elas, decidimos organizar a informação selecionada (consoante as categorias escolhidas) numa tabela, sendo assim para elas mais fácil a visualização e a exploração das mesmas.

No decorrer desta sessão, também foram trabalhadas mais duas localidades, uma cidade e uma vila. Estas decorreram do interesse das crianças em abordar a cidade de Aveiro e a vila de Baião. Para a exploração de características destas cidades foram exploradas as mesmas categorias acima referidas.

O trabalho realizado durante estas duas primeiras semanas foi exatamente o mesmo, explorando a localização da cidade/vila, as imagens apresentadas e trabalhando com a atividade de avaliação em formato de jogo. As crianças, por fim, colocavam as imagens sobre a tabela de modo a fazer a ligação entre a categoria e a cidade corretamente.



Figura 3 - Tabela de síntese com as categorias selecionadas sobre cada cidade/vila portuguesas exploradas

3.2.4.2 – Semanas “Cantinho dos países do mundo”

Semana III – Planificação do trabalho

O nosso projeto de intervenção seguiu uma metodologia de trabalho por projeto, uma vez que o trabalho da educadora responsável por este grupo parte muito dos interesses das crianças em prol dos quais o trabalho em sala é grandemente organizado. Como dissemos já, seguimos quatro fases:

- (i) A definição do problema ou da temática;
- (ii) A planificação e o desenvolvimento do trabalho;
- (iii) A execução e a previsão dos resultados e produtos;
- (iv) A divulgação e a avaliação.

(Vasconcelos et. al, 2012, p.14-17)

Inicialmente foi explicado às crianças o que iria ocorrer ao longo das próximas semanas, de forma a que elas tivessem preparadas e consciencializadas das atividades que poderiam acontecer e de que seria necessária a participação e uma verdadeira implicação de todas para a planificação e elaboração das atividades.

Nesta sessão, como atividade introdutória, mostrámos uma imagem que ilustrava um encontro intercultural entre crianças (anexo 1). As crianças foram questionadas sobre o que estava a acontecer nessa imagem, nomeadamente qual o local onde se encontravam as crianças presentes na imagem; se elas se poderiam conhecer ou não; se as elas se encontraram simplesmente por acaso; se estavam felizes ou não; se a língua que falavam entre elas era a mesma, e se não era como poderiam comunicar,...

De seguida, foi-lhes perguntado se já tinham tido contactos semelhantes com outras crianças ou adultos de outras origens. Nós já tínhamos conhecimento de que algumas crianças tinham familiares oriundos de outros países e queríamos perceber se estas tinham essa noção disso.

A partir deste ponto, depois de as crianças terem identificado crianças do grupo com familiares de outras origens, tínhamos como objetivo suscitar nelas a curiosidade por esses países, de modo a que estes fizessem parte do projeto. A seleção destes países era uma forma de elas terem sempre um ponto de referência, uma vez que os familiares seriam um grande apoio para a elaboração e até mesmo no esclarecimento de dúvidas que pudessem surgir.

Assim sendo, foi decidido que os países a trabalhar seriam a França, o Brasil, a Guiné-Bissau e o Egito, sendo apenas este último o único país ao qual as crianças não associaram qualquer familiar ou pessoa conhecida. O Egito foi escolhido por elas, visto ser um país sobre o qual haviam manifestado curiosidade e interesse, sobretudo no que diz respeito às pirâmides e aos faraós.

Passando assim para a segunda fase, planificámos em conjunto o desenvolvimento do trabalho. Para tal, o grande grupo foi dividido em quatro grupos, sendo que cada um ficou responsável por um país.

De seguida, e estando já o grande grupo dividido, as crianças foram questionadas sobre o que queriam descobrir sobre cada país, onde iriam pesquisar e o que queriam fazer, como produto final.

Durante este trabalho de grupo as ideias foram muitas, o que nos ajudou bastante na elaboração dos dias em que realizávamos o projeto. As crianças falaram sobre as cidades, a gastronomia, as casas, as danças, os jogos, as músicas, os trajes, o clima e aspetos específicos de cada país. Para este elencar de temas a abordar, foram importantes os conhecimentos prévios e as representações das crianças sobre os países, que se tomaram uma mais valia para a estrutura do projeto.

Para finalizar esta primeira semana intervenção o grupo de crianças deu ideias para um nome a atribuir ao projeto, tendo sido selecionado o título “Cantinho dos países do mundo” (anexo 5).

A estrutura do trabalho semanal foi exatamente a mesma para todos os países, ou seja, falámos da língua oficial e da gastronomia típica, existia o momento de pesquisa sobre um aspeto importante desse país para as crianças,



Figura 4 – Localização dos países selecionados no planisfério terrestre

fazíamos a construção da maquete sobre o que as crianças descobriram sobre o país em causa, a atividade da dança e a atividade linguística. Somente uma atividade é que não fazia parte desta estrutura, sendo esta elaborada consoante o que as crianças queriam conhecer acerca do país em questão.

Semana IV - Egito

Esta semana foi iniciada com o retomar do trabalho feito na semana anterior, questionando as crianças sobre o que foi trabalhado no sentido de se

relembrar os países que iriam ser abordados, a localização dos mesmos no planisfério e no globo (feita com o nosso auxílio) e, por fim, o que elas gostariam de descobrir e fazer sobre cada país selecionado.

Dos países selecionados, o Egito foi o primeiro a ser abordado, tendo o trabalho recaído sobre as pirâmides, os faraós e as múmias.

Como ponto de partida, foram colocadas algumas questões às crianças para ficarmos a conhecer os seus conhecimentos prévios sobre o Egito, tendo sido dadas respostas como:

- ✓ *As senhoras dançam à noite na rua, com saias e camisolas de manga curta.* – A
- ✓ *Elas dançam a dança da anca.* – A
- ✓ *Tem muita areia.* – T
- ✓ *Tem muitas pirâmides.* – R
- ✓ *Tem camelos.* – F
- ✓ *Tem pirâmides para enterrar os mortos.* – M
- ✓ *Há sarcófagos.* – A
- ✓ *As pirâmides são refúgios.* – F
- ✓ *Cabeça de faraó e o corpo leão.* – A
- ✓ *As comidas são diferentes.* – T

No seguimento desta conversa exploratória foram realizadas diversas atividades que procuraram ter em conta estas afirmações, o que fez com que as crianças verificassem se o que diziam e pensavam era realmente correto, e que também concorreram para a aquisição de novos conhecimentos.

A primeira atividade baseou-se em mostrar alguns dos pratos típicos (*chiskebab*, *hummus* e *betingan*) (anexo 6), às crianças. A exploração foi baseada em imagens dos pratos e imagens dos principais ingredientes que cada prato contém. Também foi referido durante o diálogo com as crianças que a língua falada no Egito é o árabe, atualmente considerado árabe moderno.

Após esta atividade preparatória, as crianças fizeram pesquisas (a partir de recursos previamente selecionados por nós) sobre um dos temas mais falado por elas durante a planificação do projeto, as pirâmides e múmias. Este trabalho foi realizado pelo grupo responsável pelo Egito, escolhido na semana anterior,

uma vez que achámos melhor dividir o grande grupo para que o trabalho a realizar pelas crianças seja feito de uma forma mais concentrada e implicada. As crianças observaram vídeos sobre as pirâmides (como eram construídas, de que eram feitas, o seu formato, para que serviam) (<http://www.youtube.com/watch?v=AgiNky5KKJc>). Outro assunto que foi trabalhado foram as múmias, visto que as crianças gostavam de saber como eram e a razão de existirem. Com o decorrer das pesquisas feitas pelas crianças, elas observaram que os sarcófagos tinham muita importância na comunidade egípcia e assim quiseram aprofundar o seu conhecimento acerca dos mesmos, de forma a complementar a pesquisa sobre o Antigo Egito.

Toda informação reunida foi necessária para a construção de uma maquete sobre o Egito, que representaria os conhecimentos mais significativos adquiridos por parte das crianças.



Figura 5 - Construção da pirâmide para a maquete



Figura 6 – Construção da múmia para a maquete

Durante a construção da maquete estava implícita a área de formação conhecimento do mundo, mas isso não implicou que não abordássemos outras áreas de conteúdo, muito pelo contrário, tínhamos como meta relacionar todas as áreas, existindo assim uma enorme interdisciplinaridade, de modo a que as atividades estivessem contextualizadas e não surgissem sem sentido. Ou seja, ao realizar a construção da maquete levámos à mobilização do conhecimento do mundo (saberes sobre o Egito), contribuímos para a formação pessoal e social (trabalho de grupo de forma

colaborativa), a expressão e comunicação (fomentando o diálogo entre as crianças e proporcionando o interesse pela comunicação), o domínio das expressões e da matemática (as crianças trabalharam as formas geométricas e os sólidos, como a pirâmide e o paralelepípedo, e a contagem). Nesta maquete as crianças construíram pirâmides, múmias e um sarcófago.



Figura 7 – Maquete representativa do Antigo Egito

Como terceira atividade tivemos uma viagem imaginária de Portugal ao Egito. Foi formado outro grupo de trabalho para a realizar e as crianças tiveram de identificar no globo e no planisfério esses dois países (conhecimento adquirido anteriormente). Nesta fase, foram colocadas questões como:

- ✓ *De Portugal até ao Egito só existe terra?*
- ✓ *Como poderíamos realizar a viagem?*
- ✓ *Que meios de transporte poderíamos utilizar?*

Após esta breve conversa com o pequeno grupo, com o nosso auxílio as crianças tentaram planificar diferentes formas de fazer essa viagem. Para as ajudar foi-lhes entregue um mapa e sobre este cada uma delas teve de traçar o seu trajeto com a ajuda de setas e depois transmiti-lo aos outros. A partir desses caminhos traçados, as crianças conseguiram perceber qual o trajeto mais curto e o mais longo, com a ajuda da



Figura 8 – Trajetos de Portugal ao Egito elaborados pelas crianças

régua, usando o centímetro como unidade de medida para descobrir realmente o caminho mais curto. Como atividade de complemento, as crianças tinham de selecionar qual(uais) o(s) melhor(es) meio(s) de transporte para realizar todos aqueles percursos. As crianças selecionaram diferentes meios de transporte. A escolha para o fazer um trajeto marítimo foi o barco, o terrestre o carro e o aéreo o avião. As crianças tiveram de refletir novamente sobre o tempo necessário para percorrer cada caminho, uma vez que, na tarefa anterior, tínhamos utilizado como forma de medição os “passos” (escala imaginária) e nós queríamos que elas tivessem a noção da realidade, pensando, através de conhecimentos prévios que elas tinham acerca de meios de transporte, quais os transportes que conseguem fazer um percurso em menor e maior tempo.

Como atividade seguinte tivemos a dança, na qual explorávamos bastante a área de expressão motora. Nesta semana foi trabalhada a dança do ventre (feminina

- <http://www.youtube.com/watch?v=JCcb1X3BRgk>) e uma dança egípcia masculina (http://www.youtube.com/watch?v=bsG7Y7C_uno), tendo sido mostrado um vídeo de cada uma.



Figura 9 – Crianças a imitar os movimentos efetuados pelas bailarinas de dança do ventre

Todo o grupo teve de escutar a música e visualizar os movimentos

dos(as) bailarinos(as) para depois tentar efetuar os mesmos movimentos.

A última atividade desta semana foi uma atividade linguística. Para introduzir a atividade explorámos um dos capítulos do livro “No tempo dos egípcios” de Christophe Hublet, uma vez que este tratava do dia a dia de uma criança egípcia e mostrava os hieróglifos (anexo 7).

De seguida, o grande grupo foi dividido em dois, tendo-lhes sido mostrados pequenos desenhos que representavam as “palavras” e os sons no antigo Egito, denominados de hieróglifos. A atividade consistiu



Figura 10 – Tabuleiro dos hieróglifos



Figura 11 – Atividade linguística – “Brincar com os hieróglifos”

no seguinte: em cada grupo foram mostrados dois nomes próprios (Gisela e Inês) e os respetivos hieróglifos. As crianças tinham de fazer a correspondência entre os nomes escritos em alfabeto latino e em hieróglifos. Seguidamente, e para dificultar um pouco a atividade, as crianças tinham uma tarefa inversa, ou seja, era-lhes apresentado um hieróglifo e elas tinham de

identificar qual o nome próprio correspondente em alfabeto latino. Para finalizar, as crianças construíram os seus nomes com o sistema de escrita do Antigo Egito.

Semana V - Brasil

Como segundo país abordámos o Brasil. Numa parte inicial, foram colocadas algumas questões com o propósito de ficarmos a conhecer quais os conhecimentos prévios que as crianças tinham acerca deste país, tendo sido dadas respostas como:

- ✓ *Fica na América do Sul.* – A e T
- ✓ *Festejam o carnaval e dançam samba* – A
- ✓ *Há muitas praias e muito quentinhas.* – R
- ✓ *Temos de ir de avião, porque é muito longe.* – R
- ✓ *Os frutos são tropicais.* - R
- ✓ *Bebe-se água de cocô na praia.*- G
- ✓ *O Brasil é uma zona tropical.* - A

A primeira atividade procurou enriquecer um pouco o conhecimento das crianças acerca da gastronomia brasileira, tendo consistido na exploração de imagens que ilustram pratos típicos e os seus ingredientes principais (*picanha, moqueca, feijoada e quindim*) (anexo 8). Também falámos com as crianças acerca da língua maioritária falada no Brasil, o português do Brasil.

Já com alguns conhecimentos sobre o Brasil, as crianças fizeram pesquisas sobre a floresta da Amazónia a partir de vídeos disponíveis na internet previamente seleccionados por nós, para assim ficarem a conhecer um modo de vida diferente dos seus (<http://www.youtube.com/watch?v=ASFzaXU9TEM> e <http://www.youtube.com/watch?v=2a8un-NyFHI>). Ao visualizarmos os vídeos, as crianças deviam prestar atenção aos animais existentes na floresta, às habitações dos índios e de que materiais eram feitas, ao tipo de alimentos consumidos, como e onde é que os índios arranjavam os alimentos e também tinham de prestar atenção ao vestuário.

De seguida, as crianças passaram para a construção da maquete que foi realizada com diversos recursos. As crianças tiveram a ideia de fazer algumas cabanas e árvores (construção a partir de sólidos geométricos, como o cilindro e o cone), o rio Amazonas e uma canoa.



Figura 12 – Maquete representativa da Floresta da Amazónia, Brasil

Ao mesmo tempo que decorria essa atividade, outro grupo estava a trabalhar sobre os animais da Amazônia que se encontram em vias de extinção (*peixe boi, onça pintada, ararajuba, tamatiná bandeira, sauí de coleira, gato maracajá, uacari branco, macaco aranha, ariranha e macaco de cheiro*) (trabalho de pesquisa a partir de recursos previamente selecionados por nós). Nessa pesquisa as crianças também



Figura 13 – Trabalho sobre os animais em vias de extinção na Floresta da Amazônia

obtiveram informações sobre o que causava tal situação. Para organizar toda a informação, as crianças optaram por colocar a informação em forma de tabela. Além disso, esses animais também foram representados na maquete, por vontade das crianças. Neste caso, a tarefa das crianças foi colocá-los consoante a sua locomoção e habitação (colocaram animais na “terra”, junto às árvores, sobre as copas das árvores, no “ar”, ...).

Neste seguimento, realizámos a atividade linguística, com todo o grupo,



Figura 14 – Tabela representativa da atividade linguística da Semana do Brasil

que visava consciencializar as crianças para as diferenças lexicais entre o português do Brasil e o português Europeu. Com este propósito, as crianças tinham como tarefa fazer corresponder a palavra do português do Brasil à do português Europeu. O grande grupo foi dividido em dois grupos para a realização desta atividade. Cada um dos

grupos tinha imagens diferentes, sendo estas alusivas às palavras que trabalharam (por exemplo, imagem de um comboio e a palavra escrita em português Europeu e em português do Brasil), para desta forma conseguirem efetuar a correspondência. Como exemplos de correspondência temos as palavras *ônibus* e *autocarro* ou *bala* e *rebuçado*. Todo este “jogo” de correspondência entre imagens e palavras foi sendo sistematizado numa cartolina para ser de mais fácil visualização.

Por fim, e de modo a trabalharmos a expressão motora, tivemos o momento da dança, no qual abordámos o samba. Para tal, mostrámos um vídeo (<http://www.youtube.com/watch?v=doEbFI0m4J4>) para que o grupo escutasse a música e visualizasse os movimentos. Depois as crianças procuravam os mesmos movimentos conseguindo deste modo trabalhar a área de expressão motora.



Figura 15 – Crianças a imitar os movimentos efetuados pelas bailarinas de samba

Semana VI - França

O terceiro país a abordar foi a França. À semelhança de semanas anteriores, começámos por perguntar às crianças o que elas sabiam sobre a França. Algumas das respostas foram:

- ✓ *Tem a Torre Eiffel.* – T
- ✓ *A Torre Eiffel tem elevadores para subir ao topo.* – A
- ✓ *Um doce de França é o croissant.* – G

À semelhança do que foi realizado nas semanas anteriores, tínhamos como primeira atividade um diálogo com todo o grupo de crianças acerca do país. Falámos sobre a língua francesa, tendo uma das crianças mencionado que tinha conhecimento de palavras e expressões em francês, pois tem familiares oriundos da França; fizemos a descrição de alguns pratos típicos (*quiche lorraine, ratatouille, escargots, croissants, profiteroles e éclaires*), a partir de ilustrações e de imagens dos principais ingredientes que cada prato (anexo 9).

Depois, as crianças fizeram pesquisas sobre a capital, Paris, uma vez que o grande entusiasmo das crianças se direcionava para a Torre Eiffel. As crianças visualizaram vídeos alusivos a Paris (<http://www.youtube.com/watch?v=3gtuAA5MiEc>;
<http://www.youtube.com/watch?v=viMcAalsDzg>;
<http://www.youtube.com/watch?v=rGlirYbo1R8>;

<http://www.youtube.com/watch?v=7JKIWAukU8>), tendo-lhes sido dada a indicação para prestarem especial atenção a aspetos relativos à Torre Eiffel, ao material de que foi feita e o que a rodeia. As crianças também mostraram interesse pelo Arco do Triunfo, pelo Museu do Louvre, pela Catedral de Notre-Dame e pelo rio que banha esta cidade, o rio Sena.



Figura 16 – Maquete representativa de uma zona de Paris, Torre Eiffel

Como terceira atividade as crianças tiveram um trabalho de pesquisa que consistia em descobrir as semelhanças e as diferenças entre o jardim de infância português e o francês (*école maternelle*). As crianças exploraram os vídeos com o nosso auxílio de forma a que estas identificassem as tais diferenças e/ou semelhanças com a escola em que se encontram inseridos, dando um maior enfoque à rotinas e instalações dos espaços educativos.



Figura 18 – Crianças a imitar os movimentos efetuados pelas bailarinas de canção

A construção da maquete, atividade seguinte, foi realizada com diversos recursos, e nela foi representado um pouco do jardim, intitulado como *Champs de Mars*, a Torre Eiffel e o rio Sena. Toda esta informação foi recolhida através dos vídeos que foram visualizados anteriormente.



Figura 17 – Síntese do trabalho de pesquisa sobre os jardins de infância portugueses e franceses

Posteriormente, foi o momento de expressão motora, no qual as crianças visualizaram vídeos de uma dança típica de França, o Cancã (http://www.youtube.com/watch?v=tYh_25CjyZ8). Depois de escutarem a música e visualizarem os movimentos realizados pelas bailarinas, as crianças procuraram de imitar cada movimento.

Como próxima atividade e para finalizar esta semana de intervenção realizámos a atividade linguística. Inicialmente foi uma atividade realizada em grande grupo, para que todas as crianças escutassem e explorassem uma história chamada “Palavras emprestadas” redigida por nós (anexo 10). Posteriormente, dividimos o grupo em dois, ficando cada grupo com uma educadora/estagiária. A cada grupo foram mostradas as palavras escritas em francês e em português europeu e as imagens correspondentes. Esta atividade foi pensada como se fosse um jogo com duas partes. A primeira atividade consistia em identificar as letras das palavras apresentadas, soletrando-as e juntando-as em sílabas (esta atividade de soletração foi realizada apenas com as palavras em português europeu). Depois, as crianças tiveram de analisar as palavras e fazer corresponder a palavra em português à palavra escrita em francês, identificando o que tinham e não tinham em comum. Como passo final, e com vista ao trabalho em torno da expressão oral, as educadoras/estagiárias leram palavras em francês e as crianças tinham de repetir. Esta atividade foi importante para que as crianças percebessem as semelhanças/diferenças fonológicas. Todas as imagens e palavras foram colocadas numa cartolina para serem de mais fácil visualização.

	PORTUGUÊS	FRANCÊS
	MAQUILHAGEM	MAQUILLAGE
	EDREDÃO	ÉDREDON
	BAGUETE	BAGUETTE
	BATOM	BATÔN
	BUQUÊ	BOUQUET

Figura 19 – Tabela representativa da atividade linguística da Semana da França

Semana VII – Guiné-Bissau

Como último país a abordar, tivemos a Guiné-Bissau. Esta semana foi uma semana complicada e não nos foi possível concluir todas as atividades programadas. As atividades que conseguimos realizar foram a inicial que estava relacionada com o conhecimento das crianças acerca do país, conversando com elas sobre a língua falada e a gastronomia. Como língua falada tínhamos o crioulo da Guiné-Bissau e os pratos típicos descritos foram o *caldo de mancarra*, *tiboudienne*, *galinha à moda da Guiné*, *camarões à guineense* e o *bolo de mancarra*, tendo sido mostradas às crianças imagens dos pratos confeccionados

e imagens dos principais ingredientes que cada prato contém (anexo 11). Realizámos também o trabalho de pesquisa sobre o modo de vida dos guineenses. A atenção das crianças foi direcionada para as principais diferenças entre o nosso país e o em estudo, nomeadamente as habitações, os materiais usados para a sua construção, o quotidiano dos seus habitantes, como estes fazem para se alimentar e do que se alimentam (<http://www.youtube.com/watch?v=DDOI9IZUomE>; <http://www.youtube.com/watch?v=QnU2mSks5DA>; <http://www.youtube.com/watch?v=5vRC8jQk8D0>).

Na construção da maquete estava representada a habitação dos guineenses (casa típica) e o que os rodeia, a floresta (árvores e fogueira).



Figura 20 – Maquete representativa da Guiné-Bissau

Além disso, conseguimos realizar a habitual atividade linguística. O grupo foi dividido em dois, de forma a facilitar a aprendizagem, e foram-lhes apresentadas diversas palavras/expressões em português europeu e crioulo guineense. Voltámos a repetir o jogo realizado na semana da França (cf. descrição da semana anterior). Primeiro foram identificadas as letras e feito o trabalho de discriminação silábica para que as crianças conseguissem soletrar por si mesmas as palavras e a segunda parte consistiu em fazer

Português	Crioulo da Guiné-Bissau
BOM DIA	BON DIA
BEM-VINDO	BÔ BIM DRITO
OBRIGADO	OBRIGADO
MUITO BOM	I BON DIMÁS
EU ESTOU BEM	AMI N'STÁ BON

Figura 21 – Tabela representativa da atividade linguística da Semana da Guiné-Bissau

a ligação entre as palavras/expressões escritas em português europeu e crioulo guineense.

Semana VIII – Avaliação e divulgação dos produtos/trabalhos das crianças

A avaliação do projeto foi sendo realizada no decorrer do mesmo com as crianças. Isto porque no final de cada dia, juntávamo-nos em grande grupo e fazíamos o balanço global das aprendizagens, apresentando cada grupo responsável pelas atividades os novos conhecimentos adquiridos. E no final de cada semana de trabalho as crianças eram questionadas sobre a sua opinião acerca das atividades realizadas, sendo preenchida uma grelha de avaliação com a opinião das mesmas (anexo 12)

Durante a última semana optámos por fazer um apanhado geral de tudo o que se passou ao longo de todas as semanas do projeto e realizámos uma entrevista coletiva às crianças e outra à educadora cooperante.

A entrevista às crianças baseou-se em imagens referentes às diferentes semanas e países abordados, a partir das quais fizemos questões relacionadas com as mesmas, procurando avaliar não só os conhecimentos adquiridos pelas crianças, mas também as nossas práticas. Assim sendo, o objetivo desta entrevista, por videogravação, foi também o de recolher informações sobre a apreciação das crianças em relação ao projeto (anexo 13).

Em relação à entrevista realizada à educadora cooperante, tratou-se de uma entrevista individual escrita, realizada via *email*, com base num guião estruturado (anexo 14). Esta entrevista tinha como objetivo obter a opinião da educadora cooperante sobre todo o trabalho desenvolvido por nós e sobre a nossa própria prestação ao longo destes quatro meses, com especial incidência no projeto de intervenção.

Quanto à divulgação do projeto, todas as semanas todos os trabalhos realizados pelo grupo eram afixados no exterior da sala, de forma a dar a conhecer à comunidade escolar e aos familiares e amigos o trabalho que estas crianças iam desenvolvendo ao longo da semana. E para finalizar esta avaliação organizámos um caderno para os encarregados de educação ou para outros elementos da comunidade deixarem algum comentário sobre todas as

atividades, ou sobre o empenho e a dedicação que as crianças colocaram nas tarefas associadas ao projeto (anexo 15).

3.3 – Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Ao longo do tempo que foi executado o projeto de investigação, recolhemos dados para conseguirmos compreender quais as vantagens e desvantagens tanto das atividades realizadas, como do formato deste projeto. Para Bogdan & Biklen (1994), “o termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base de análise” (Bogdan & Biklen, 1994:149). E Pardal & Correia vão ainda mais longe e afirmam que “as técnicas de recolha de dados são um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa (...) com vista à verificação empírica” (Pardal & Correia, 1995, p.48 in Rocha, 2012, p.66-67).

Segundo Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira (2009), existem várias técnicas para recolha de dados, desde técnicas apoiadas na observação, inquérito por questionário e entrevista ou a análise de documentos.

No nosso caso, utilizámos algumas técnicas, como demonstramos de seguida pela tabela apresentada:

Técnicas	Instrumentos de recolha de dados recolhidos	Dados recolhidos
Observação	<ul style="list-style-type: none"> - Registo fotográfico; - Videogravação; - Notas de campo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fotografias de todas as atividades; - Interações verbais efetuadas ao longo das atividades; - Notas de campo sobre e a partir do que as crianças comentavam.
Recolha documental	<ul style="list-style-type: none"> - Materiais produzidos pelas crianças; - Grelhas de avaliação das atividades; - Material com comentários da comunidade escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tabelas de sintetização dos trabalhos de pesquisa; - Avaliações individualizadas, por parte das crianças, de cada atividade; - Caderno ilustrativo das atividades realizadas e

		comentários da comunidade educativa.
Inquérito	- Entrevistas.	- Opiniões relativas ao projeto, tanto do grupo de crianças como da educadora cooperante.

Quadro 6 – Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A opção pelas técnicas elencadas reside nos aspetos que apresentamos de seguida, a partir de Coutinho et. al. (2009):

- ✓ No que diz respeito à observação, esta é uma técnica que permite sistematizar tudo o que acontece. A observação participante permite que o investigador viva a situação, sendo possível “conhecer o fenómeno em estudo a partir do interior” (Lopes & Pardal, 2011:72). Durante a observação utilizámos alguns instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, a fotografia, a videogravação e notas de campo.
A fotografia é uma técnica de excelência na investigação-ação, tal como a videogravação, de forma a que tudo fique registado com maior precisão. O vídeo é um instrumento que associa a imagem em movimento ao som, sendo uma forma de o investigador relembrar o que se passou e “voltar” à realidade não ficando apenas baseado em lembranças.
As notas de campo aplicam-se quando um professor/educador deseja estudar as práticas educativas do seu contexto e assim determinar a sua flexibilidade e abertura ao imprevisto, ou seja, é uma forma tradicional de registar os dados fruto de uma observação.
- ✓ Em relação à recolha documental, como é o caso dos materiais produzidos pelas crianças (como por exemplo, as maquetes) e os comentários elaborados no caderno pela comunidade educativa (anexo 15), esta implica atenta e criteriosa leitura para que se possa obter informação importante (Lopes & Pardal, 2011). Um instrumento muito importante para a avaliação deste projeto eram as grelhas de avaliação das atividades, onde as crianças, com o auxílio das educadoras/estagiárias, registavam a sua opinião acerca dessas atividades.

- ✓ Relativamente à técnica de inquérito, esta pode ser definida como um “processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática” (Carmo & Ferreira, 2008, p.139). Utilizamos como instrumento de recolha de dados a entrevista. Esta é considerada um complemento da observação, permitindo a recolha dados sobre acontecimentos e reações das crianças (atitudes, opiniões, valores ou conhecimentos), possibilitando interpretar significados e até mesmo verificar a nossa postura como professor/educador. Permite ainda obter informação da parte de outros atores educativos – no nosso caso, da professora cooperante – acerca do projeto desenvolvido.

CAPÍTULO IV

Apresentação e análise dos dados

Nota introdutória

Após a apresentação do projeto de intervenção e das opções metodológicas, no presente capítulo focar-nos-emos na análise e discussão dos dados recolhidos ao longo do projeto.

Começaremos por clarificar a metodologia de análise de dados adotada e descrever as categorias de análise definidas. Posteriormente, serão analisados e discutidos os dados obtidos, de modo a podermos responder às questões de investigação que nos orientam. Neste capítulo pretendemos perceber quais os contributos do projeto realizado para o desenvolvimento da competência intercultural das crianças, enquanto competência que permite atuar no sentido de uma cidadania intercultural.

4.1 – Metodologia e instrumentos de análise de dados

4.1.1 – Análise de conteúdo

No contexto do nosso estudo, caracterizado por uma abordagem qualitativa do tipo investigação-ação, selecionámos como técnica de análise de dados, a análise conteúdo.

Segundo Pardal & Correia (1995), esta técnica “consiste genericamente numa técnica de investigação através da qual se viabiliza, de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação” (p. 72), podendo esta última ser apresentada tanto por forma escrita como não escrita. Bardin (1988) acrescenta que a análise de conteúdo pode ser definida como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados” (p. 9). Assim, este tipo de análise envolve tanto o estudo da comunicação como o do discurso.

A análise de conteúdo deve ser realizada à luz dos objetivos e questões de investigação e passa por diferentes fases, designadamente:

- ✓ seleção de categorias de análise;
- ✓ estabelecimento das unidades de análise;
- ✓ distribuição das unidades de análise por categorias/quadro de análise;

- ✓ análise dos dados recolhidos e a tratamento dos resultados.

(Pardal & Correia, 1995).

De acordo com Bardin (1988), há três fases a considerar, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Podemos dizer que a análise de conteúdo alicerça-se num processo de categorização, a partir da qual se procura construir sentidos interpretativos dos dados recolhidos.

Segundo Bardin (1988), a categorização “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo género (analogia), com os critérios previamente definidos” (p. 117). Tendo isto em mente, fizemos uma leitura flutuante dos dados, de modo a identificarmos padrões temáticos e tendência discursivas que nos permitissem agrupar unidades de registo com características semelhantes. Este procedimento foi sendo realizado tendo em mente o nosso enquadramento teórico, em particular o entendimento de competência intercultural (Byram, 1997, 2008).

Face ao exposto, passamos a apresentar os instrumentos de tratamento de dados, ou seja, as categorias de análise.

4.1.2 – Categorias de Análise

Após a recolha de informação obtida, de forma a proceder à sua análise, optámos por organizá-la em categorias e subcategorias de análise, vistas como “rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado” (Grawitz, 1993, in Carmo & Ferreira, 1998, p. 255).

De acordo com Vala (1986), uma categoria é “composta por um termo chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (Vala, 1986, in Silva & Pinto, 1990, p. 111), apresentando assim, os dados de forma organizada e simplificada, o que permite uma descrição mais organizada dos resultados obtidos.

Procurámos, sobretudo, identificar categorias pertinentes, mantendo estas uma “estreita relação com os objetivos e com o conteúdo que está a ser classificado” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 256).

No caso do nosso estudo, e como tivemos já oportunidade de mencionar, a seleção das categorias resultou do conceito de referência – a competência intercultural – e da leitura flutuante dos dados obtidos através das transcrições das videograções e dos materiais realizados pelas crianças. Uma leitura mais fina desses dados permitiu-nos identificar as subcategorias e as respetivas unidades de registo.

No quadro seguinte, podemos visualizar, de forma organizada, as categorias e subcategorias de análise:

Categorias	Subcategorias
<i>Conhecimento do Mundo</i>	Conhecimentos prévios/representações sobre as línguas, culturas e povos
	Descobertas sobre as línguas, culturas e povos
	Aprendizagens sobre outros domínios
<i>Dimensão Socioafetiva</i>	Abertura e curiosidade face à diversidade linguística e cultural e às atividades propostas
	Interesse por novas aprendizagens

Quadro 7 – Categorias e Subcategorias de análise

4.1.2.1 – Categoria 1 – Conhecimento do Mundo

O conhecimento (*savoir*) é uma das componentes da competência intercultural (seguindo Byram 1997, 2008). Tendo o nosso projeto sido desenvolvido no contexto do pré-escolar, optámos por fazer corresponder essa componente do conhecimento do mundo, enquanto domínio a trabalhar e desenvolver neste contexto educativo. Assim, a primeira categoria diz respeito ao Conhecimento do Mundo demonstrado e desenvolvido pelas crianças, ao longo do projeto de intervenção, com particular destaque dado ao mundo das línguas e culturas.

De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001), o conhecimento do mundo faz parte das competências gerais do sujeito e à esfera do conhecimento declarativo (saber): “o conhecimento do mundo (...) engloba os lugares, as instituições e organizações, as pessoas, os objetos, os eventos, os processos e as operações em diferentes domínios (...) o conhecimento concreto do(s) país(es) e no(s) qual(ais) a língua é falada como, por exemplo, os aspetos geográficos, ambientais, demográficos, económicos e políticos mais importantes” (p. 148). Ainda, de acordo com as OCEPE (ME, 1997), trata-se de saberes sobre o mundo sendo que se deve considerar “o que as crianças sabem” (p. 80) sobre si e o mundo que as rodeia, do local ao global.

Como tal, integrámos nesta categoria as seguintes subcategorias (Quadro 7):

- *conhecimentos prévios/representações sobre as línguas, culturas e povos* – esta subcategoria evidencia conhecimentos prévios, crenças e imagens que as crianças tenham manifestado sobre a diversidade de línguas e culturas;
- *descobertas sobre as línguas, culturas e povos* – esta subcategoria integra as novas aprendizagens sobre o mundo por parte das crianças através das atividades realizadas ao longo do projeto de intervenção;
- *aprendizagens sobre outros domínios* – esta subcategoria inclui evidência de aprendizagens realizadas sobre outros domínios (além do das línguas, culturas e povos), como Geografia, Expressões Artísticas, Matemática e Língua Portuguesa. Esta subcategoria evidencia assim o carácter integrado e articulado das aprendizagens realizadas pelas crianças no seio do projeto.

Subcategorias	Descrição
Conhecimentos prévios/representações sobre as línguas, culturas e povos	Evidências de conhecimentos prévios, crenças e imagens sobre línguas, culturas e povos manifestados pelas crianças
Descobertas sobre as línguas, culturas e povos	Evidências de novas aprendizagens sobre o mundo das línguas, culturas e povos

Aprendizagens sobre outros domínios	Evidências de aprendizagens sobre domínios como Geografia, Expressões Artísticas, Matemática, Língua Portuguesa
-------------------------------------	---

Quadro 7 – Subcategorias da Categoria 1 – Conhecimento do Mundo

4.1.2.2 – Categoria 2 – Dimensão Socioafetiva

O ser humano é visto como um ser geneticamente social e afetivo, dotado de interesses e desejos.

Segundo Tassoni (2000), a afetividade e a inteligência caminham juntas no processo de construção da personalidade da criança e, conseqüentemente, essa relação tem influências sobre a aprendizagem em meio escolar.

Assim, considerámos essencial para a análise decorrente do desenvolvimento do nosso projeto considerar a dimensão socioafetiva. Deste modo estamos a ir ao encontro de outra das componentes da competência intercultural, tal como definida por Byram (1997, 2008): o saber ser/estar e a esfera das atitudes.

Esta categoria situa-se, a nosso ver, nas dimensões pessoal e social da cidadania multidimensional (cf. Capítulo I), na medida em que estas dimensões realçam a importância das qualidades pessoais e de o cidadão aprender a viver com os outros em sociedade e a desenvolver atitudes de respeito e solidariedade para com os outros. Entendemos, por isso, que a dimensão socioafetiva implica o desenvolvimento de atitudes de respeito, curiosidade e motivação para com o mundo do outro, no nosso caso, para com as suas línguas e culturas enquanto parte desse mundo. Esta segunda categoria tenta, assim, demonstrar a curiosidade e o interesse, por parte das crianças em querer saber mais sobre as línguas e culturas e outros temas associados, à sua receptividade, abertura, respeito e aceitação em relação ao outro e ao trabalho a ser elaborado pelas mesmas. As unidades de registo desta categoria permitem-nos ainda, perceber a motivação das crianças em prosseguir ou não com o projeto de intervenção no futuro.

Subcategorias	Descrição
Abertura e curiosidade face à diversidade linguística e cultural e às atividades propostas	Evidências em querer saber mais sobre as línguas e culturas e de motivação para as atividades
Interesse por novas aprendizagens	Evidências de motivação para prosseguir com o projeto

Quadro 9 – Subcategorias da Categoria 2 – Dimensão Socioafetiva

Tendo apresentado as categorias de análise de dados, passaremos à análise e discussão dos resultados obtidos, organizados segundo as categorias desenhadas.

4.2 – Análise e discussão dos dados

4.2.1 – Categoria 1 – Conhecimento do Mundo

Conhecimento do mundo, segundo o Conselho da Europa (2001, p. 185), é o resultado que o aprendente adquire da sua experiência de vida e da sua educação. Assim, as crianças, através desta área de conhecimento, conseguem identificar tanto semelhanças com diferenças entre culturas, ficando potencialmente mais sensibilizadas para realidades diferentes da sua.

É a partir do conhecimento do mundo que se inicia o desenvolvimento de competências essenciais para a estruturação de um pensamento mais elaborado, permitindo uma maior compreensão, interpretação e integração no mundo.

As OCEPE (1997) afirmam que as crianças crescem e aprendem através da interação que elas têm com o mundo que a rodeia, pois “a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo” (OCEPE, 1997, p. 79), ajudando no desenvolvimento mais elaborado do pensamento, das ciências, das técnicas e das artes. “Por isso, todas as áreas de conteúdo constituem, de certo modo, formas de conhecimento do mundo” (OCEPE, 1997, p. 79).

Com a primeira categoria pretendemos analisar conhecimentos manifestados e/ou adquiridos pelas crianças, nomeadamente, conhecimentos prévios/representações sobre as línguas, culturas e povos; descobertas sobre as línguas, culturas e povos e, por fim, aprendizagens sobre outros domínios.

Começamos então por analisar a primeira subcategoria.

4.2.1.1 – Conhecimentos prévios/representações sobre as línguas, culturas e povos

O episódio que nos detém de seguida ocorreu durante a primeira semana do nosso projeto, dedicada “À descoberta de Portugal”, e nele vemos o interesse das crianças em conhecer diferentes zonas do país onde residem.

Ao dialogarem sobre o que conheciam do seu país, as crianças foram capazes de o designar – Portugal – e ao visualizarem o mapa do território nacional, foram conseguindo identificar as zonas de praia e as zonas de montanha. A conversa em torno deste assunto foi suportada pelo mapa, o que ajudou as crianças a mais facilmente compreenderem o clima de cada região selecionada, de acordo com as estações do ano. Nas frases seguintes vemos os conhecimentos prévios que as crianças mobilizaram neste contexto:

Porto/Lisboa

(Q): *A estação mais fria do ano é o inverno.*

(J): *A estação do ano mais quente é o verão.*

Faro

(Q): *Verão muito quente.*

(J): *Inverno frio.*

Guarda

(Q): *Verão muito quente.*

(J): *Inverno muito frio e com neve.*

Conforme se pode verificar nestas afirmações, ao analisarem o mapa e ao pensarem sobre as cidades selecionadas para novas descobertas (cf. Semana I e II, Capítulo III), as crianças foram explicitando os conhecimentos prévios sobre Portugal e sobre o clima, isto é, sobre as zonas ou cidades que consideravam mais quentes ou frias.

Durante a atividade foram apresentados símbolos meteorológicos às crianças para que estas identificassem o seu significado e posteriormente os associassem às cidades que estavam a ser trabalhadas nas diferentes estações do ano. As crianças demonstraram ter conhecimentos tanto para a interpretação das imagens, como sobre os climas e as estações do ano, uma vez que associaram o frio ao inverno e o calor ao verão, e a imagem da chuva como sendo uma imagem representativa do inverno/frio e o sol uma imagem que se associa ao verão/calor.



Figura 22 – Ilustrações utilizadas para trabalhar o clima das zonas de Portugal selecionadas

Na terceira semana do projeto, dedicada à planificação do trabalho de intervenção em torno de outros países do mundo, procurámos saber o que as crianças conheciam/sabiam sobre os países selecionados pelo grupo: Brasil, França, Egito e Guiné-Bissau. As crianças foram, assim, partilhando os seus conhecimentos e representações, conforme fica patente nos enunciados que se seguem¹³.

Semana III
<p>Brasil:</p> <p>(A e T): Fica na América do Sul.</p> <p>(A): Carnaval, dançam samba, carros.</p> <p>(R): Praias muito quentinhas. Temos de ir de avião porque é muito longe. Os frutos são tropicais.</p> <p>(J): Bebe-se coco na praia.</p> <p>(A): O Brasil é uma zona tropical.</p> <p>França:</p> <p>(T): Tem a torre Eiffel.</p> <p>(J): O doce de origem francesa é o croissant.</p> <p>Egipto:</p> <p>(A): As senhoras dançam à noite na rua, com saias e camisolas de manga curta, a dança da anca.</p> <p>(T): Tem muita areia.</p> <p>(R): Tem muitas pirâmides.</p> <p>(F): Tem camelos.</p> <p>(M): Tem pirâmides para enterrar os mortos.</p> <p>(A): Tem sarcófagos.</p> <p>(F): As pirâmides são refúgios.</p>

¹³ Ao longo dos excertos, E1 e E2 correspondem a cada uma das duas educadoras estagiárias. A cada criança foi feita corresponder uma letra de modo a garantir o anonimato

(A): Cabeça de faraó e metade de leão.

Quadro 10 – Transcrição 1 _ Semana III _ Planificação do trabalho

Estes conhecimentos prévios foram importantes para se iniciar o trabalho de projeto em torno dos países, nomeadamente no que diz respeito às pesquisas a efetuar.

Ao mencionarem o que conheciam desses países, as crianças mostraram-se bastante interessadas pelo quotidiano e pelo que se passa no Mundo.

Relativamente ao Brasil, as crianças revelam conhecer o continente onde que este países se situa, que é um país tropical bastante quente e com frutos tropicais e elencaram as imagens/representações sociais mais associadas ao Brasil: as praias e o Carnaval.

O Egito é um país pelo qual as crianças demonstravam um fascínio em particular, e sobre o qual manifestaram ter mais conhecimentos sobretudo relacionados com a Antiguidade e monumentos históricos (pirâmides, sarcófagos, ...), animais autóctones (camelo) e características geográficas (areia, aqui claramente aludindo à zona desértica) e manifestações culturais (“dança da anca”, numa alusão à dança do ventre).

Já a França e a Guiné-Bissau parecem ser países mais desconhecidos para as crianças, o que não invalidou o desejo por parte das crianças em querer descobrir mais sobre estes países.

Este momento de partilha demonstra que as crianças terão alguma consciência da diversidade de culturas, países e de especificidades de cada um. Também consideramos que, com esta atividade, as crianças cruzaram informações, passando assim novos conhecimentos umas às outras, contribuindo para a expressão do conhecimento do mundo. Momentos como este evidenciam o papel do educador no reforço ou na desconstrução de ideias prévias das crianças, de modo a reconstruir estereótipos e imagens negativas sobre países, povos e culturas.

Os próximos episódios ocorrem já numa fase em que as crianças afirmam que existem diferentes línguas, a partir da análise de uma imagem com meninos de diferentes etnias e que representa um encontro intercultural entre crianças.

Semana III
<p>(E1): Como é que vocês acham que estes meninos comunicam?</p> <p>(R): Não se percebiam.</p> <p>(E1): Achas que não?</p> <p>Grupo: (uns dizem sim, outros dizem não)</p> <p>(E1): Estas crianças falam todas a mesma língua?</p> <p>(T): Chinês e Português.</p>

Quadro 11 – Transcrição 2 _ Semana III _ Planificação do trabalho

Como se pode ver no episódio seguinte, as crianças têm consciência de que nem sempre as pessoas partilham das mesmas línguas, podendo recorrer a outras estratégias comunicativas, de natureza não-verbal, para facilitar o diálogo, tal como o recurso a gestos.

Semana III
<p>(E2): Temos aqui um menino ou dois chineses?</p> <p>(A): Tem dois.</p> <p>(E2): E porque é que vocês dizem que é chinês?</p> <p>(T): Porque têm os olhos assim (exemplificando), o formato dos olhos é diferente do nosso.</p> <p>(E2): Como é que vocês acham que estes meninos comunicam? Imaginem que eles não falavam a mesma língua? Como é que eles comunicavam uns com os outros?</p> <p>(R): Não se percebiam.</p> <p>(M): Eu já sei. Eles fazem por gestos.</p> <p>(A): É língua gestual.</p>

Quadro 12 – Transcrição 3 _ Semana III _ Planificação do trabalho

Na continuidade deste diálogo, as crianças, M e A, revelam que existem realmente formas de comunicação havendo referência à língua gestual, como um bom exemplo disso. As crianças demonstram saber que é uma língua visual, que se baseia em sinais realizados essencialmente através de movimentos com as mãos.

Passamos agora à análise de outro episódio que, na nossa opinião, é também ele indicador do conhecimento que as crianças detêm sobre a diversidade de culturas. Este episódio ocorre durante a planificação e o desenvolvimento do trabalho em relação ao Egito, um país selecionado pelo interesse demonstrado por uma grande parte do grupo.

Semana III
<p>(A): O nome da dança chama-se dança da anca.</p> <p>(E1): Ele disse que era a dança da anca, será?</p> <p>(A): Sim porque elas abanaram a anca.</p> <p>(E2): O que é que vocês já conhecem do Egito?</p> <p>(R): Tem pirâmides.</p> <p>(E1): Tem pirâmides. E o que é que são as pirâmides?</p> <p>(M): É onde as pessoas se enterram.</p> <p>(E2): Estão dentro das pirâmides, mas metem em caixões (A)?</p> <p>(A): Chamam-se sarcófagos.</p> <p>(F): Quando há tempestades de areia no Egito, as pessoas do Egito vão logo para as pirâmides.</p> <p>(E2): Então também é um refúgio, é isso?</p> <p>(F): Sim.</p> <p>(K): Há uma estátua que tem cabeça de pessoa e corpo de leão. Cabeça de faraó e corpo de leão.</p>

Quadro 13 – Transcrição 4 _ Semana III _ Planificação do trabalho

Quando as crianças foram questionadas sobre o que sabiam acerca do Egito, logo no primeiro dia, elas já nos tinham mostrado conhecimentos diversos. No entanto, com o decorrer do projeto, e já em fase de desenvolvimento do trabalho, o grupo, ao visualizar alguns vídeos sobre o antigo Egito, revelou que conseguia ir mais além nos seus conhecimentos. Discursaram sobre o tipo de dança mais popular, as pirâmides e quais as suas funções e sobre os faraós. Num momento inicial, por exemplo, a criança F afirmou que, “Quando há tempestades de areia no Egito, as pessoas do Egito vão logo para as pirâmides”. Trata-se de uma representação que a criança tem acerca da vida no Egito, não necessariamente coincidente com a realidade; uma representação que a criança tem pela aquisição de informação em contos e desenhos animados. Contudo, e se analisada de forma positiva, trata-se de um indicador de que esta criança tem consciência de que há características nas vivências das pessoas que são diferentes dependendo da região do mundo onde vivem.

Com efeito, o grupo sabia que em pleno deserto existem muito poucos edifícios e são estes que podem ajudar à sobrevivência de muitas pessoas, principalmente durante catástrofes naturais. Estas informações dadas pelas crianças foram adquiridas não só através de momentos de leitura por parte dos educadores e da visualização de desenhos animados, mas também de pesquisas realizadas com base em novas tecnologias.

A educadora estagiária ao fazer questões que desencadeiam a recuperação de vivências proporcionou momentos para que as crianças relembassem o trabalho feito anteriormente (visualização de vídeos) e assim esta atividade permitiu-lhes verificar e adquirir conhecimentos em relação ao contexto egípcio.

No episódio que se segue continuamos a trabalhar a semana do Egito. Desta vez trata-se de uma, atividade linguística, que remetia para o sistema de escrita existente no Antigo Egito – os hieróglifos. Antes de se iniciar a atividade prática o grupo de crianças e as educadoras dialogaram acerca de como os antigos egípcios comunicavam por escrito.

Semana IV
<p>(E2): Vocês conhecem as letras não é?</p> <p>(A): a, b, c, d, e, f, g, h...</p> <p>(E2): O que o (A) estava a dizer era o abecedário.</p> <p>(F): dó, ré, mi, ...</p> <p>(E2): Não, isso são as notas musicais F. O abecedário são todas as letras com que nós formamos as palavras, entendido? Então nós formamos palavras com essas letras não é? Será que no antigo Egito já existiam as letras?</p> <p>(T): Não.</p> <p>(E2): Então como é que eles escreviam?</p> <p>(I): Não sei.</p> <p>(E2): A escrita serve para quê?</p> <p>(K): Para escrever com as mãos. Para passar mensagem ou isso.</p> <p>(M): Muitas vezes para não nos esquecermos.</p> <p>(E2): O abecedário serve para mandarmos mensagens, para passar a palavra a outro alguém, disse o K. Já a M disse que muitas vezes escrevemos para não nos esquecermos. Se não havia abecedário no Egito, como é que eles mandavam mensagem? E como é que eles escreviam para não se esquecerem?</p> <p>(F): Não mandavam.</p> <p>(M): Mas assim esqueciam-se e já não faziam um trabalho correto.</p> <p>(E2): Olhem pensem, as mensagens podem ser verbais, que é através da fala, podem ser escritas, que é transformar o que dizemos em palavras escritas. A escrita é feita de grafismos, uma espécie de desenhos, ou seja, também podemos comunicar através de ...</p> <p>(K): Também podemos escrever por desenho.</p>

Quadro 14 – Transcrição 5 _ Semana IV _ Egito

Neste contexto, a educadora estagiária tenta perceber se o grupo tinha conhecimentos sobre a escrita e o abecedário, de forma a introduzir a atividade linguística planificada para o Egito.

Algumas crianças conseguiram enunciar todas as letras que compõem o nosso abecedário, como conseguimos verificar no quadro anterior através da intervenção de A. Mas também nos deparámos com afirmações incorretas, como as de F, que confunde o abecedário com as notas musicais. A partir destas informações, percebemos que as crianças, na sua grande maioria, já tinham algumas bases sobre a formação de palavras.

Intitulámos a última atividade de cada país de atividade linguística. Dado estarmos a trabalhar com a SDLC, achámos importante transmitir às crianças a importância das línguas. Entendemos que, no nosso caso, este tipo de atividade envolvia mais um nível oral, de repetição e/ou transformação.

Inicialmente, as crianças ficaram um pouco apreensivas com a palavra *linguística*, mas o grupo entreajudou-se e juntos conseguiram chegar a uma conclusão. Optaram por decompor a palavra, admitindo que língua teria alguma relação com a palavra que estava em discussão. Foi algo que eles em conjunto não tiveram grande dificuldade em decifrar, associando de imediato este tipo de atividade à escrita e à fala.

Assim, a educadora afirmou que as letras são muito importantes para todas as pessoas, sendo essenciais para nós conseguirmos comunicar, pois é com o conhecimento do abecedário que conseguimos construir uma mensagem e passá-la ao outro.

Ao dialogarmos sobre os modos de comunicar, as crianças manifestaram compreender a importância da escrita, ao referirem a função informativa, expressiva, comunicacional da escrita (“para passar mensagem ou isso”) e a de registo de ideias (“muitas vezes para não nos esquecermos”) e/ou perpetuação da cultura e história de um povo (dimensão representacional e simbólica).

Relativamente à Figura 23, ao analisar o que lhe estava a ser apresentado, a criança K refere que nem sempre existiram as letras que nos acompanham nos dias de hoje, mas sim desenhos. Neste caso, a criança estava a referir-se à escrita usada pelos egípcios, os hieróglifos. Esta realidade antiga ficou mais clara para as crianças quando lhes foram apresentados hieróglifos e elas entenderam que aqueles desenhos representavam as letras do nosso abecedário.

Nesta atividade foi proposto aos dois grupos de trabalho que identificassem os hieróglifos e o que cada um significava para posteriormente

cada uma das crianças construir em grupo, o nome das educadoras para assim perceberem o grafismo egípcio. Após essa construção, achámos que o grupo já estava preparado para realizar a atividade propriamente dita, ou seja, construir o se próprio nome através dos hieróglifos.

Esta atividade teve um contributo ao nível da compreensão por parte das crianças do princípio alfabético, algo que é muito importante para a aprendizagem da escrita.



Figura 23 – Atividade linguística da Semana do Egito

Outra situação referente a línguas ocorreu no seguinte episódio, que ocorre num primeiro momento relacionado com o Brasil, onde as crianças voltam a falar sobre a existência de diferentes línguas, mas neste caso específico, elas admitem que não existe apenas o português europeu.

Semana V
<p>(X): Vocês sabem que língua é que se fala no Brasil?</p> <p>(M): Brasileiro.</p> <p>(A): Português do Brasil.</p>

Quadro 15 – Transcrição 6 _ Semana V _ Brasil

Durante esta semana, os alunos perspetivaram a existência de diferentes línguas no mundo, mobilizando conhecimentos que fazem parte da sua cultura linguística e que dão indício da consciência da existência de diversidade linguística no mundo.

O próximo episódio surgiu durante a semana em que foi abordado o Brasil e remete para um momento em que se fala sobre tipos de casas existentes no mundo, fazendo comparação entre os diferentes países. Nesta semana as crianças visualizaram vídeos a partir dos quais puderam distinguir os diferentes tipos de casa que podemos encontrar em diversos países do planeta. De notar, no entanto, que as crianças já sabiam como eram feitas muitas das casas e com que tipo de materiais eram construídas as cabanas, mesmo antes de visualizar a parte do vídeo onde isso estava a ser explicado.

No caso da interação que agora se reproduz, esta decorre de uma comparação entre as suas próprias casas e as casas que as crianças visualizaram em vídeos sobre a Amazónia.

Semana V
<p>(X): E as casas são como as nossas?</p> <p>(D): Não.</p> <p>(S): Só são tapadas por cima e depois tem coisas por dentro.</p> <p>(X): E são como as nossas feitas de tijolo?</p> <p>(D): Não, são de madeira.</p> <p>(S): E de palha.</p> <p>(X): Muito bem, vocês acham que são mais resistentes ou mais frágeis?</p> <p>(S): Estas são mais fracas.</p> <p>(R): Se aparece um monstro e soprasse, ia destruir a casa toda.</p>

Quadro 16 – Transcrição 7 _ Semana V _ Brasil

Neste caso em particular, as crianças evidenciaram as descobertas que fizeram ao visualizar o vídeo e manifestam ter a perceção de que há casas mais resistentes do que outras, como se pode ver pelas falas das crianças S e R, que recorrem ao imaginário da literatura infantil (“Os Três Porquinhos”).

No episódio que se segue, ocorreu durante a sexta semana de trabalho (França). Como foi realizado em semanas anteriores, a educadora estagiária inicia o trabalho com atividades relacionadas com aspetos culturais e, assim, mostra diversos pratos típicos da França, trabalhando a diversidade gastronómica.

Semana VI
<p>(Y): Eu seleccionei alguns pratos típicos franceses e vamos lá ver se o (T) reconhece algumas.</p> <p>(T): Eu sei essa é “bué fácil”. Quiche Lorraine.</p>

(R): Parece pizza.
(Y): Com que alimentos é que é feita?
(T): Salsichas.
(H): Ovos.
(A): Fiambre e queijo.
(M): Não é fiambre é tipo mortadela.
(N): Então leva ovos, fiambre, queijo derretido, mortadela e é só.
(M): Acho que também leva presunto.
(Y): Agora o segundo prato.
(A): É ratatouille. É com molho especial.
(Y): E quais são os ingredientes que vocês conseguem ver neste prato?
(N): Tem tomate.
(Y): Muito bem, é muito visível o tomate.
(A): Especiarias.
(T): Pepino.
(M): Eu acho que tem maçã.
(Y): O que acha o grupo? Maçã ou pepino?
(D): Eu também acho que é pepino.
(Y): Já agora, a maçã é um legume ou uma fruta? E o pepino?
(Grupo): Maçã é fruta.
(F): O pepino é um legume, não é?
(A): Sim, eu penso que sim.
(Y): Muito bem. Vocês sabem muito sobre o que temos como alimentos.
(R): Outro é o alho francês.
(J): Curgete.
(Y): Muito bem, este prato tem uma grande variedade de...
(Grupo): Legumes.

Quadro 17 – Transcrição 8 _ Semana VI _ França

O momento referido no quadro anterior refere-se a uma atividade sobre a gastronomia francesa, onde as crianças visualizaram imagens de pratos típicos deste país. Esta atividade tinha como objetivo que as crianças identificassem os diferentes alimentos utilizados em cada prato e o nome relativo a cada uma das iguarias francesas.

Desta forma, neste exemplo acima transcrito é possível verificar que a criança T conhece alguma gastronomia francesa, ao identificar uma das imagens visualizadas e referir o seu nome.

Quando foi mostrado o prato *Ratatouille* às crianças, todos os elementos da sala foram bastante explícitos nos ingredientes que a compõem, pois todas as crianças já tinham visualizado o filme *Ratatouille* e mobilizaram esse conhecimento para a atividade em curso. Este é um bom exemplo em que atividades de foro cultural permitem às crianças mobilizar experiências e

conhecimentos prévios para novas descobertas e aprendizagens, como é o caso dos ingredientes de um prato francês ou de tipos de alimentos.

Em suma, nesta categoria procurámos destacar alguns dos momentos que nos pareceram importantes no que diz respeito aos conhecimentos que as crianças já têm sobre atributos linguísticos, culturais e sociais em relação a outros países. Atendendo aos conhecimentos prévios das crianças, podemos aferir que muitas sabiam identificar, por exemplo, as estações do ano e o clima que é produzido durante cada uma; e conhecimentos específicos sobre cada país selecionado.

4.2.1.2 – Descobertas sobre línguas, culturas e povos

Durante as duas primeiras semanas de trabalho, de dicadas a “À descoberta de Portugal”, as crianças aprenderam exatamente a localizar Portugal tanto no globo como no planisfério. Também no mapa de Portugal, elas terminaram a atividade a saber exatamente onde se localizava cada cidade portuguesa que tinham sido trabalhadas por nós, consoante as características abordadas na exploração inicial do mapa.

As crianças, nestas duas semanas, agruparam aprendizagens sobre o país e as cidades/vila exploradas numa tabela. Nessa tabela estavam representados imagens que ilustram as suas novas aprendizagens (cf. Figura 25). Conforme fica expresso nas palavras das crianças apresentadas no Quadro 18, estas conseguiam identificar o que caracteriza cada terra e até mesmo o que as diferenciava e porquê. E durante o preenchimento da tabela, as crianças iam resumindo o que lhes tinha sido dado a conhecer.

Semanas I e II
(A): As casas do Porto e de Lisboa são altas pois há muita gente nas cidades (N): As casas da Guarda são de uma pedra, que se chama granito. Não deixa entrar o frio do inverno nem o calor do verão. (R): As casas de Faro não têm telhado pois chove pouco e servem para secar os frutos. (D): As casas de Aveiro são coloridas. (T): Todas as cidades têm castelo. Aveiro não, teve muralhas. (H): Os estádios de futebol existem em todas as terras. (A): Todas as terras têm rios. O Porto o Douro, a Guarda o Mondego, Lisboa o Tejo. Em Aveiro temos a Ria de Aveiro.

Quadro 18 – Transcrição 9_ Semanas I e II _ À descoberta de Portugal

O nosso trabalho realizado sobre Portugal também se efetuou durante as semanas que trabalhámos os países selecionados pelo grupo.

Os discursos das crianças que selecionámos, apresentados no quadro seguinte (Quadro 19), ocorreram durante o trabalho de pesquisa a propósito da construção de uma pirâmide (semana do Egito), sendo este uma ponte para a construção da maquete, uma vez

que as crianças tinham de ter ideias muito reais para conseguirem concluir esta tarefa com sucesso.

Naturalmente, o grupo tinha as suas próprias casas como referência e mencionavam bastantes comparações, sendo elas bastante óbvias, visto que as suas casas não se identificam em nada com o tipo de construção que tinham de fazer.



Figura 24 – Síntese do trabalho realizado nas Semanas I e II ("À descoberta de Portugal")

Semana IV
<p>(M): Faziam uma rampa e tinham umas escadas e os blocos reboavam.</p> <p>(F): Eles construíram primeiro a base, aquilo que é em forma de quadrado.</p> <p>(A e N): As pirâmides são feitas com muitos blocos de pedra.</p> <p>(F): Puxam as pedras com as cordas.</p> <p>(N): São precisas muitas pessoas para puxar um bloco.</p> <p>(A): São precisos barcos para transportar os blocos no rio Nilo.</p> <p>(Y): Afinal como é que os homens levavam os blocos?</p> <p>(M): Faziam uma rampa e tinham umas escadas e os blocos reboavam.</p> <p>(F): Eles construíram primeiro a base, aquilo que é em forma de quadrado.</p>

Quadro 19 – Transcrição 10 _ Semana IV _ Egito

O momento está relacionado, mais especificamente, com as pirâmides do Egito. Ao longo do diálogo entre a educadora estagiária e as crianças, estas começam a referir os tipos de materiais que eram utilizados para construir as pirâmides e a forma que utilizavam para transportar os blocos de pedra.

Assim sendo, através do trabalho de pesquisa, as crianças conseguiram identificar os aspetos principais das pirâmides do Egito, adquirindo conhecimentos acerca deste país e tornando possível a realização da próxima tarefa, ou seja, a construção da maquete. Estes excertos evidenciam os

conhecimentos que as crianças foram construindo acerca do povo egípcio na antiguidade, particularmente acerca das construções arquitetônicas da altura.

O episódio que se segue ocorre durante a visualização de diversos vídeos sobre uma região do Brasil, nomeadamente a Amazônia, do qual resultou um diálogo acerca desta zona, tanto a nível paisagístico como a nível cultural.

Semana V
<p>(X): O primeiro vídeo que nós vimos era sobre...</p> <p>(R): Amazônia.</p> <p>(X): O que é a Amazônia?</p> <p>(R): Floresta.</p> <p>(X): E como se chamam as pessoas que vivem na Amazônia?</p> <p>(R): Índios. Têm a pele um pouco avermelhada eles.</p> <p>(B): Tem muitos animais.</p> <p>(X): Tem animais e mais?</p> <p>(D): Rio. Amazonas.</p> <p>(X): E os índios vivem em casas parecidas às nossas?</p> <p>(Grupo): Não.</p> <p>(X): Então como se chamam essas casas?</p> <p>(S): Cabanas.</p> <p>(X): E são feitas com que materiais?</p> <p>(S): Palha e madeira.</p> <p>(X): Acham que eles também vão ao supermercado como nós?</p> <p>(D): Não, eles matam os animais.</p> <p>(X): E eles então alimentam-se de animais, tendo que matar os animais para comer.</p>

Quadro 20 – Transcrição 11 _ Semana V _ Brasil

Nesta interação, vemos como as crianças vão contando as descobertas que fizeram e/ou os entendimentos que construíram acerca da Amazônia, mais especificamente, sobre o tipo de casas, a forma de viver de algumas populações no que toca à alimentação e habitação.

O momento seguinte acontece durante a atividade linguística da semana em que se trabalhou a França.

As educadoras estagiárias redigiram uma pequena história com várias “palavras emprestadas”, uma vez que em língua portuguesa se usam diversas palavras de origem francesa. Foi-lhes lida a história e o objetivo era que as crianças conseguissem identificar essas mesmas palavras.

Semana VI

(Y): Eu vou-vos contar uma pequenina história e vocês vão tentar identificar alguma palavra que acham que possa ser francesa.

(...)

(Y): (T) que palavras identificaste?

(T): Croissant, bouquet ...

(Y): Já viram, croissant é um bolo francês que nós, cá em Portugal, também o temos, mas não lhe mudamos o nome, continuamos a chamar-lhe croissant.

(R): Quiche, também dizemos essa palavra.

(Y): Muito bem. Parabéns (R).

Quadro 21 – Transcrição 12 _ Semana VI _ França

Num primeiro momento, esta atividade colocou alguma dificuldade às crianças que, apenas depois de segunda leitura, conseguiram identificar algumas palavras. Ainda assim, com esta atividade, as crianças descobriram que a língua portuguesa integra palavras de outras origens, através de estrangeirismos, ou as “palavras emprestadas”.

Este último episódio ocorreu durante a semana dedicada à Guiné-Bissau. Foram apresentadas, ao grupo de trabalho, diversas palavras/expressões em português europeu e crioulo guineense. O objetivo foi o de que, as crianças conhecessem uma língua onde existem palavras/expressões iguais ou até mesmo idênticas às nossas, mas também palavras/expressões completamente diferentes.

Semana VII

(X): “Eu sou” ou então “Eu”. Sabem como se diz em crioulo? “Ami”. Por exemplo, imaginem que vocês querem dizer “eu sou a (B)” em crioulo dizemos “ami (B)”, “eu sou a (B)”. Se fosse o (A) como é que dizíamos?

(A): “Ami (A)”.

(X): Muito bem. E o que quer dizer?

(A): “Eu sou”.

(X): Sabem o que é que diz aqui? “Pão”. E aqui é em crioulo “pon”. É igual?

(M): Estas duas letras, só o “P” é que é igual.

(X): Esta palavra é como se diz comida em português e sabem como é que se diz em crioulo? “bianda” ou “kumida”.

(X): Qual é a diferença?

(M): Nesta e nesta, nas duas primeiras letras.

Quadro 22 – Transcrição 13 _ Semana VII _ Guiné-Bissau

Conforme se pode perceber pelo diálogo, a atividade procurou criar uma oportunidade para que as crianças aprendessem e refletissem sobre as palavras/expressões em crioulo guineense, tanto a nível fonético como escrito. As crianças conseguiram identificar as letras que compunham cada palavra apresentada. Também, de uma forma geral, conseguiram identificar semelhanças e diferenças entre palavras/expressões, fazendo corretamente a ligação português europeu e crioulo guineense. A nível oral as crianças repetiam diversas vezes, e ao longo da atividade, essas mesmas palavras/expressões. Esta atividade foi importante para que as crianças percebessem as semelhanças/diferenças fonológicas.

Em síntese, e perante a análise executada sobre estes episódios consideramos que as crianças conseguiram entender e alcançar facilmente as ideias principais do que tínhamos planeado. Face a este trabalho parece-nos pertinente referir que estes momentos, vividos ao longo do projeto, demonstram que uma abordagem pedagógica baseada na metodologia de projeto é bastante enriquecedora, uma vez que sentimos a motivação e o interesse das crianças ao longo das atividades.

4.2.1.3 – Aprendizagens sobre outros domínios

Durante as semanas em que foram explorados os países selecionados (Egito, Brasil, França e Guiné-Bissau) estava implícito o desenvolvimento do conhecimento do mundo. Para esse efeito, não nos ativemos a proporcionar apenas oportunidades de aprendizagem (inter)cultural, mas previmos a ligação com outras áreas, existindo assim uma maior interdisciplinaridade.

Na segunda semana de projeto, no âmbito do mini projeto “À descoberta de Portugal”, ocorreu um episódio que demonstra que as crianças adquirem novos conhecimentos para além do tema central do trabalho de projeto, neste caso no domínio geográfico.

Semana II

(A): Aprendemos que a palavra ria só tem uma letra diferente da palavra rio, que é o “a” e o “o”. O rio tem uma nascente e tem água doce. A ria faz parte do mar e por isso tem água salgada.

Quadro 23 – Transcrição 14 _ Semana II _ À descoberta de Portugal

Em fase de pré-escolar é muito importante expandir o conhecimento do mundo das crianças, como, por exemplo, a nível de localização no espaço e no tempo, de conhecimento do ambiente natural e social e de dinamismo das inter-relações natural-social.

Para além do domínio da geografia também foi trabalhada a área as expressões artísticas, logo num momento inicial da planificação do projeto. Este próximo episódio descreve uma situação em que as crianças dialogavam com as educadoras sobre o que sabiam sobre o Egito. Uma delas questionou sobre o facto de existirem desenhos nas paredes e imensas estátuas com caras de humanos e animais. A educadora estagiária achou interessante explorar esta curiosidade da criança e falar sobre a escultura e as suas técnicas, por exemplo, a cinzelação e a moldagem.

Semana III

(W): Sabem o que é esculpida?

(A): É fazer desenhos na parede para os senhores que forem lá ao Egito verem como é que são os Faraós.

(W): Exatamente, mas nós também esculpimos. É fazer figuras na pedra, no barro. Quando vocês pegam em barro e fazem um trabalho também esculpem. Desenhar a três dimensões (3D).

Quadro 24 – Transcrição 15 _ Semana III _ Planificação do trabalho

Através deste episódio conseguimos perceber que as crianças conhecem e percebem o conceito de esculpir e perceberam o que são desenhos em três dimensões (3D). Neste episódio e em muitos outros foram trabalhados domínios como o desenvolvimento da capacidade de expressão e compreensão, através da construção e criação das maquetes; a compreensão das artes no contexto; apropriação da linguagem elementar das artes e o desenvolvimento da criatividade, refletindo e interpretando o que foi pensado e feito até ao momento.

Outro domínio trabalhado ao longo do projeto no âmbito do qual as crianças realizaram aprendizagens é a matemática/geometria, podemos verificar

no exemplo seguinte, que ocorreu na semana de trabalho sobre o Egito. Nessa altura, foram abordadas as formas geométricas, visto que as pirâmides são um sólido geométrico. Isso serviu de mote para trabalhar com as crianças as figuras geométricas e mais alguns conceitos matemáticos.

Semana IV
<p>(Y): Oh (N), e tu lembraste como é que era feita uma pirâmide?</p> <p>(N): Quatro faces triangulares.</p> <p>(Y): Não, eu vou-vos explicar. As quatro faces de cima como é que são? São de que forma?</p> <p>(M): Estão inclinadas.</p> <p>(I): E um quadrado em baixo.</p> <p>(Y): O que são vértices conseguiram perceber?</p> <p>(A): É o biquinho de cima da pirâmide.</p> <p>(A e N): As pirâmides são feitas com muitos blocos de pedra.</p> <p>(A): Com forma de retângulo.</p>

Quadro 25 – Transcrição 16 _ Semana IV _ Egito

As crianças desenvolveram noções matemáticas, manipulando objetos, principalmente no desenvolvimento das maquetes, como revela o episódio do quadro anterior. O facto de terem de construir pirâmides ajudou na construção de noções matemáticas, e na sua maioria de forma espontânea.

Como é referido nas OCPE (1997), “a diversidade de materiais para desenvolver as mesmas noções através de diferentes meios e processos, constitui um estímulo para a aprendizagem da matemática” (OCPE, p. 76). Assim, um dos meios utilizados para demonstrar este desenvolvimento são as medições com padrão convencional (paus, fitas, cordas, etc.) e as medidas de padrão referenciadas à unidade de medida (fita métrica, régua graduada, etc.), como foi utilizado ao longo da construção das maquetes.

Ainda de acordo com as OCPE, a resolução de problemas concretos leva as crianças a pensarem e a mobilizarem conceitos matemáticos para tarefas concretas, no nosso caso, de modo a arranjam soluções para a construção da maquete e pirâmide.

As crianças revelaram bastante interesse pelas diversas áreas de conhecimento, mas de uma forma geral, a matemática era a área que os cativava mais e a atenção e o empenho foram surpreendentes em qualquer atividade

realizada, desde as formas geométricas e os sólidos, à contagem e à utilização de materiais de desenho (réguas, por exemplo).

Por fim, demonstramos que a música também foi um domínio muito trabalhado. Este episódio ocorre durante a audição da música egípcia, onde as crianças tinham de estar bastante atentas e tentar adivinhar quais os instrumentos musicais que poderiam fazer parte da composição desta música.

Semana III
<p>(W): Ouçam os instrumentos. (M): Pandeireta. (W): Muito bem (M). (A): Tambor, jambé. (W): Jambé? Mas eu não sei o que é um jambé. (A): É um (pensar) (F): Flauta. (A): Tem uma parte redonda e um buraco lá atrás. E bate-se no redondo com as mãos (explica o movimento)</p>

Quadro 26 – Transcrição 17 _ Semana III _ Planificação do trabalho

Durante esta atividade as crianças ouviam silenciosamente a música e tentavam identificar os instrumentos, desenvolvendo assim a capacidade e expressão e comunicação, e até a concentração. As crianças descobriram e exploraram sons e ritmos, identificaram e produziram. Através das canções/músicas escutadas, o grupo identificou o tipo de instrumentos que poderiam estar a escutar, a sua intensidade (fortes e fracos) e altura (graves e agudos), aprimorando a sua audição.

De seguida passámos para uma fase de visualização do tipo de dança e de compreensão dos passos que eram feitos pelos bailarinos para de seguida as crianças reproduzirem os movimentos. Como está referido nas OCPE (1997), “a dança como forma de ritmo produzido pelo corpo liga-se à expressão motora e permite que as crianças expressem a forma como sentem a música, criem formas de movimento ou aprendam a movimentar-se, seguindo a música”. Esta também foi uma forma de realizarmos atividade em grande grupo, trabalhando também a interação com o outro e a organização.

Estas atividades de dança eram aguardadas com bastante expectativa pelas crianças, que se sentiam livres e entusiasmadas.



Figura 25 – Conjunto de imagens que representam as Sessões de Expressões (motora e musical)

4.2.2 – Categoria 2 – Dimensão Socioafetiva

Nesta categoria procurámos encontrar indicadores de socioafetividade relativamente à diversidade linguística e cultural, manifestada em abertura e curiosidade da parte das crianças às línguas, culturas e povos. Foi nossa intenção recolher igualmente informação relativa a predisposições das crianças relativamente ao projeto e à sua temática.

4.2.2.1 – Abertura e curiosidade face à diversidade linguística e cultural e às atividades propostas

Logo nos primeiros contactos que tivemos com o grupo de crianças, apercebemo-nos de que este era bastante participativo e interessado, principalmente por aquilo que se passava no mundo.

Conforme narrado no Capítulo III, todos sentados na manta, conversámos com as crianças com o intuito de perceber o que é que eles gostariam de abordar e surgiu de imediato uma viagem imaginária/virtual pelo nosso país.

Semana I
(A e F): Falamos todos e achamos que seria giro o nosso trabalho chamar-se “À descoberta de Portugal”.

Quadro 27 – Transcrição 18 _ Semana I _ À descoberta de Portugal

Semana II
(T): Já sabemos que novas terras queremos conhecer. (Y): Quais foram os locais que selecionaram? Grupo: Aveiro e Baião.

Quadro 28 – Transcrição 19 _ Semana II _ À descoberta de Portugal

Quatro cidades de pontos bastante distintos foram selecionadas, mas o interesse e a motivação levaram estas crianças a elevar o seu nível de curiosidade e assim elas ainda insistiram em trabalhar mais duas localidades, sendo elas Aveiro e Baião.

Já a propósito da abertura e curiosidade pelo outro e pela diversidade linguística e cultural ficam patentes em episódios com os seguidamente explicitados.

Semana III
(F): Eu fui ao McDonalds e lá encontrei um menino chinês. (X): Falaste com ele? (F): Falei mas não percebi. (X): Não percebeste o que ele te disse? (F): Não. (X): Mas brincaste com o menino? (F): Brinquei com ele. (X): Brincaste mas não percebeste o que ele te disse? (F): Não. (W): Mas conseguiste brincar com ele não foi? (F): Sim. (W): Então podemos ter amigos mesmo não falando a mesma língua.

Quadro 29 – Transcrição 20 _ Semana III _ Planificação do trabalho

O exemplo apresentado no Quadro 29 é indicativo da predisposição natural que as crianças manifestam para interagir com o Outro, mesmo que o código linguístico não seja partilhado. Conforme nos diz, a criança F, o facto de não falarem a mesma língua não impeditivo de que brincassem. Esta criança demonstra assim abertura à convivência com meninos e meninas de outras nacionalidades. Atitudes como esta, no domínio do saber/ser são, conforme

destaca Byram (2008), um elemento potencialmente motivador para a realização de aprendizagens (inter)culturais e construção de novos saberes sobre o mundo das línguas, culturas e povos.

A interação transcrita no quadro que se segue (Quadro 30) transmite-nos o entusiasmo por parte de uma criança em fazer parte deste projeto de trabalho, criança essa que decidiu fazer pesquisa espontânea quando não tinha sido incumbida dessa tarefa.

Semana III
<p>(W): Agora (J), estou espantada. Oh (J), tu quiseste pesquisar foi?</p> <p>(J): Sim.</p> <p>(W): Porque eu tinha pedido aos meninos que tinham familiares desses países que era o caso (L), do (T), do (R), do (C) e do (K). O (A) como não havia ninguém do Egito prontificou-se logo a fazer a pesquisa sobre o Egito e o (J) tem aqui cozinha de Angola, pratos típicos, cozinha de Moçambique..., tu quiseste pesquisar sobre Angola e Moçambique. Muito bem. Nós depois, vamos explorar isto. Está bem (J)? Parabéns! Com quem é que fizeste?</p> <p>(J): Com o pai.</p> <p>(W): Muito bem (J), parabéns! O (J) é muito responsável, não se esqueceu, ele nem tinha a tarefa de ... é muito empenhado.</p>

Quadro 30 – Transcrição 21 _ Semana III _ Planificação do trabalho

A criança J, no início do projeto, estava indecisa sobre que país queria trabalhar na sala e acabou por escolher a França. No entanto, por iniciativa própria, em casa com a ajuda do seu pai, pesquisou imensas coisas sobre o Egito, o que demonstra curiosidade e empenho. Sendo esta a sua segunda escolha, não resistiu e quis saber mais e apresentar no dia seguinte ao grupo.

Quanto ao facto de as crianças se demonstrarem sensibilizadas e abertas face ao Outro e à sua forma de comunicar, trata-se de uma dimensão mais perceptível ao nível da postura e dos gestos, como podemos verificar nas fotografias que se seguem:



Figura 26 – Conjunto de imagens que representação a sessão de construção da maquete

As atividades de expressão motora e ligadas às canções/músicas, como já foi referido anteriormente, eram das atividades mais esperadas pelas crianças, que participavam nelas entusiasticamente.

Como podemos verificar nas imagens as crianças sorriem, fazem imensos movimentos, levantam os braços, batem palmas, entre outras coisas. Pudemos verificar o grande entusiasmo das crianças ao realizarem estas atividades, muitas das vezes querendo repetir.

Esta atividade também foi muito gratificante para nós, uma vez que a menina que tem um elevado grau de autismo participou de um forma incrível, sempre de sorriso nos lábios e tentando transmitir alguns sons de satisfação.

Nestas imagens conseguimos perceber que o nível de concentração é bastante elevado. Estas crianças eram bastante perfeccionistas, faziam as suas tarefas com bastante calma e cuidado.

O facto de, em algumas situações, as crianças espreitarem os trabalhos dos outros colegas, sendo um sinal de interesse. Ao longo das semanas de trabalho, pudemos observar que, muitas das vezes, eram as crianças mais velhas que observavam os mais novos por preocupação, com o intuito de os ajudar caso precisassem de algum tipo de apoio. Tratavam-se de crianças bastante cooperativas.

No caso das fotografias que se seguem, estas duas crianças ficaram tão satisfeitas com o seu trabalho que o sorriso estava presente no seu rosto e

manifestaram vontade em se deixarem fotografar, só para ficar registado como alcançaram os seus objetivos.

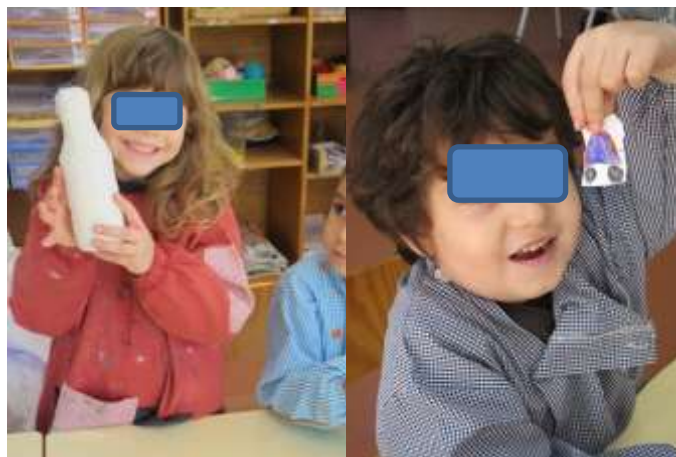


Figura 25 – Conjunto de imagens ilustrativas do entusiasmo das crianças em efetuar as atividades

Assim, ao longo de todo o projeto de intervenção foi notório que as crianças ficaram bastante entusiasmadas e recetíveis ao formato do projeto. A postura delas também foi algo de avaliação para esta categoria: de acordo com as nossas notas de campo, a boa disposição, a gesticulação, o bom comportamento na maioria das atividades, foi para nós um sinal de contentamento. O facto de existirem crianças com iniciativa própria de pesquisa como trabalho de casa, incluindo os próprios pais, foi para nós motivo de satisfação, mostrando que o projeto foi um momento alto de aprendizagens e motivação. Deparámo-nos com a abertura e a curiosidade destas crianças para com os países a serem explorados.

4.2.2.2 – Interesse por novas aprendizagens

Nesta subcategoria, procurámos, sobretudo, verificar se o interesse e entusiasmo manifestados ao longo do projeto e ilustrado na subcategoria anterior, se traduziriam numa vontade de continuação do projeto, bem como saber qual a avaliação do projeto por parte das crianças.

Estas manifestam-se a favor da continuação do projeto, querendo viajar por/para outros países.

No quadro que se segue encontramos um diálogo que ocorreu entre as crianças e as educadoras estagiárias em formato de avaliação do projeto. As crianças fizeram o balanço em relação a todo o trabalho realizado.

Semana VIII	
(Y):	Vocês gostavam de saber mais coisas sobre estes países?
(T e A):	Sim.
(Y):	O que é que gostavam de saber?
(A):	Os poços, como é que são feitos, se não de cimento ou de tijolos.
(Y):	Mas vocês gostavam de continuar este projeto?
(A):	Sim.
(Y):	Conhecer mais países.
(A):	A Angola. Madagáscar.
(H):	E então a China?
(Y):	Gostavas?
(H):	Gostava.
(B):	Eu também gostava.
(Y):	Então e porque é que vocês queriam conhecer?
(A):	Porque nós adoramos.

Quadro 31 – Transcrição 22 _ Semana VIII _ Avaliação e divulgação dos produtos/trabalhos das crianças

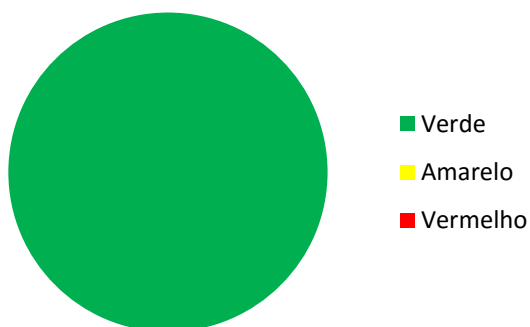
Outra forma de nos apercebermos se as crianças estavam a gostar do trabalho realizado foram os momentos de avaliação no final de cada semana de trabalho. Sem dúvida que foi bastante gratificante para nós perceber que, a cada semana que passava, elas estavam mais entusiasmadas e a curiosidade delas pelo Mundo era cada vez maior (cf. anexo 16).

Figura 28 – Exemplos de grelhas de avaliação das atividades realizadas semanalmente

A construção da maquete era uma atividade em que as crianças transmitiam imensa criatividade, sendo, na nossa opinião uma das atividades mais aguardadas da semana e os resultados que nós obtivemos como avaliação foram bastante positivos, como podemos verificar nos gráficos que se seguem:

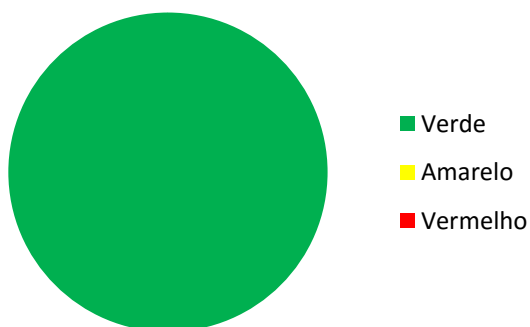
Maquete – Egito

“Carinhas”	Verde	Amarelo	Vermelho	TOTAL
N.º de crianças	8	0	0	8
PERCENTAGEM	100%	0%	0%	100%



Maquete – Brasil

“Carinhas”	Verde	Amarelo	Vermelho	
N.º de crianças	6	0	0	6
PERCENTAGEM	100%	0%	0%	100%



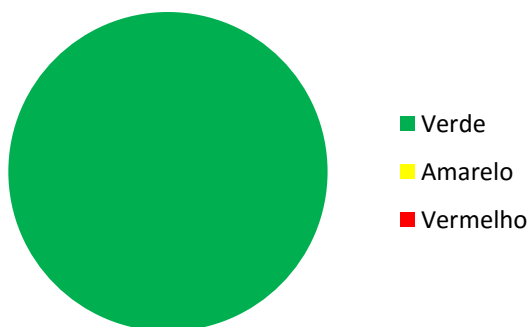
Maquete – França

“Carinhas”	Verde	Amarelo	Vermelho	TOTAL
N.º de crianças	5	0	0	5
PERCENTAGEM	100%	0%	0%	100%



Maquete – Guiné-Bissau

“Carinhas”	Verde	Amarelo	Vermelho	TOTAL
N.º de crianças	6	0	0	6
PERCENTAGEM	100%	0%	0%	100%



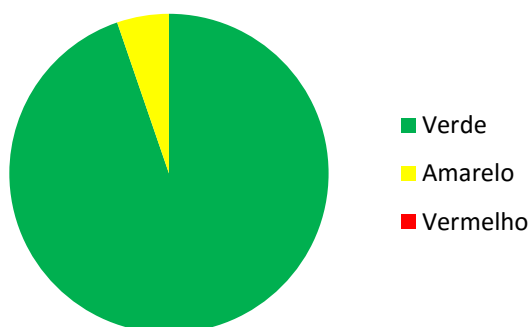
Como podemos verificar através destes gráficos, o sucesso da atividade foi alto, visto que todas as crianças deram o seu contributo para a construção das maquetes e em todas as semanas esta atividade foi avaliada com excelência por todas elas. Talvez o seu sucesso se dê muito pelo facto de serem tarefas bastante práticas e concretas, oferecendo ao grupo um leque enorme de possíveis formas de estimular a sua criatividade e utilizando muito as expressões plásticas, o que para crianças destas idades é bastante enriquecedor e atrativo.

Outro exemplo que achamos pertinente destacar, em relação às avaliações, são as atividades linguísticas.

Para o grupo estes momentos do projeto eram vistos de uma forma diferente, pois as crianças sabiam que estavam a trabalhar com as letras, e isso fazia com que elas assumissem uma postura mais séria. Os resultados obtidos foram os seguintes:

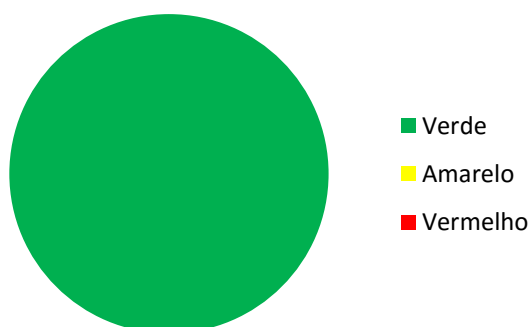
Atividade Linguística – Egito

“Carinhas”		Verde	Amarelo	Vermelho	TOTAL
N.º de crianças		18	1	0	19
PERCENTAGEM		95%	5%	0%	100%



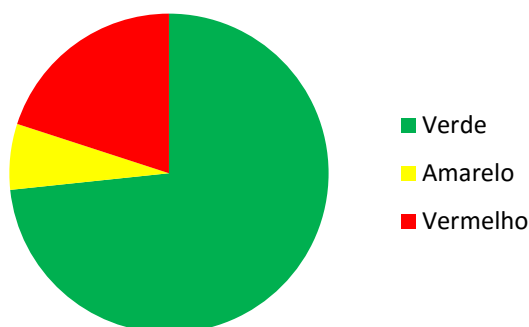
Atividade Linguística – Brasil

“Carinhas”	Verde	Amarelo	Vermelho	TOTAL
N.º de crianças	16	0	0	16
PERCENTAGEM	100%	0%	0%	100%



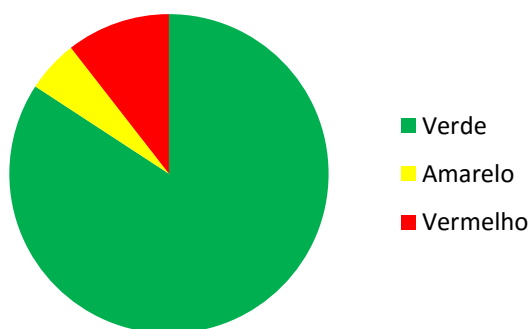
Atividade Linguística – França

“Carinhas”	Verde	Amarelo	Vermelho	TOTAL
N.º de crianças	11	1	3	15
PERCENTAGEM	73%	7%	20%	100%



Atividade Linguística – Guiné-Bissau

“Carinhas”	Verde	Amarelo	Vermelho	TOTAL
N.º de crianças	16	1	2	19
PERCENTAGEM	80%	5%	15%	100%



Como podemos apurar, este tipo de atividade também obteve sucesso, não a 100% como a anterior, mas ainda assim a percentagem de “carinhas” verdes foi bastante significativa.

Em síntese, podemos concluir, através das atitudes manifestadas no decorrer do projeto por parte do grupo de trabalho, que a dimensão socioafetiva e motivacional, para além de desencadear conhecimentos e capacidades

intrínsecas ao desenvolvimento da CI, torna-se crucial num processo de sensibilização à diversidade cultural.

Notas Finais

Para concluir este capítulo de apresentação e análise dos dados, realçamos algumas das principais ideias a reter no que diz respeito às duas categorias definidas para o nosso estudo:

- ✓ Conhecimento do Mundo
- ✓ Dimensão Socioafetiva

Assim, como pudemos averiguar, através da análise das videogravações das sessões, das fotografias e das avaliações, as crianças envolveram-se de forma positiva em todo o projeto, tendo revelado entusiasmo, motivação e interesse pelas atividades escolhidas durante a planificação do trabalho por projeto.

Além disso, as crianças demonstraram atitudes bastante positivas face à diversidade linguística e cultural, mostrando entusiasmo em conhecer tanto aspetos ligados ao seu país como a outros povos e países.

Podemos afirmar que, através do nosso projeto, as crianças desenvolveram conhecimentos importantes relativamente à diversidade cultural. Achamos que estes conhecimentos necessitam de continuar a ser enriquecidos, acreditando que assim estas crianças possam ser cidadãos mais interculturais e capazes de valorizar e conviver com a diferença.

O nosso estudo vem assim confirmar a teoria de que a SDLC na educação pré-escolar pode estimular a aquisição de competências de aceitação do Outro, desenvolvendo uma consciência cultural crítica, e também para a aprendizagem de línguas.

Assim, acreditamos que o nosso projeto terá sido um contributo para a construção de uma competência intercultural pelas crianças, sendo necessária uma continuidade neste tema durante o seu percurso educativo.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento deste estudo teve como orientação dois objetivos, a saber:

- ✓ Compreender o desenvolvimento da competência Intercultural em crianças do pré-escolar;
- ✓ Avaliar as potencialidades do projeto didático desenvolvido à luz do objetivo anterior.

Para tal, criámos e executámos um projeto, num grupo do pré-escolar, de natureza integrada, procurando mobilizar todas as áreas de conhecimento apontadas como orientações para o trabalho com esta faixa etária. Focámo-nos, essencialmente em orientações curriculares como o desenvolvimento pessoal e social, a educação para a cidadania, o desenvolvimento da expressão e comunicação, da curiosidade, do espírito crítico e do conhecimento do mundo.

Tivemos como ancoragens teóricas a Cidadania Intercultural, a Educação para a Cidadania e a Educação Intercultural, conciliadas através do Trabalho por Projeto. Ao longo do trabalho tentamos sempre mostrar de que forma estes conceitos se podem aliar para o desenvolvimento das crianças.

Assim, a escolha das temáticas referidas anteriormente aconteceu devido ao facto de considerarmos que as crianças, desde cedo, devam conhecer e refletir sobre as diferentes culturas e línguas, contribuindo-se desse modo para a formação de cidadãos preocupados com o Outro, capazes de O respeitar, promovendo assim a diversidade linguística e cultural.

Desta forma, iniciaremos a nossa conclusão fazendo uma breve reflexão sobre o desenvolvimento do nosso projeto. Também iremos referir as principais potencialidades e limitações sentidas ao longo do percurso que fizemos durante a Prática Pedagógica Supervisionada, incluindo o papel do educador no que diz respeito à Sensibilização da Diversidade Linguística e Cultural com vista à promoção de uma Cidadania Intercultural, enquanto educadores/professores-investigadores.

A conciliação da escolha da temática com a elaboração do projeto de intervenção não foi uma tarefa fácil, pois pretendíamos construir um projeto adequado e pertinente tendo em conta as dades do grupo de crianças e, sobretudo, procurar envolve-las a todas. Depois de dialogarmos várias vezes

tanto com a nossa orientadora da universidade como com a nossa orientadora/professora cooperante, achámos por bem, optar por uma estratégia que promovesse a autonomia por parte das crianças, envolvendo-as nas decisões pedagógicas e no caminho a delinear. Procurámos, deste modo, dar prioridade aos interesses e às motivações que o nosso grupo demonstravam, tendo optado pela metodologia de trabalho por projeto. Deste modo, iniciámos por delinear aqueles que seriam os objetivos gerais e orientadores da nossa ação educativa e tema principal do projeto, de modo a que toda a planificação fosse por ser delineada com o grande grupo, assumindo nós o papel de orientador e mediador e com o auxílio da educadora/orientadora cooperante.

Contudo, ao longo do desenvolvimento do projeto foi, por vezes, necessário alguns ajustes nas atividades e na programação, devido à falta de tempo para concluir determinadas atividades. Com efeito, fomos conseguindo fazer sempre o planeado com as crianças, mas durante a exploração do último país (Guiné-Bissau) foi bastante complicado conciliar todas atividades pensadas, uma vez que estávamos no final do primeiro período e as crianças tinham atividades de Natal para realizar. Como se pode verificar ao longo da descrição das atividades (Capítulo III), este país foi o menos explorado.

Uma vez realizado o projeto, apercebemo-nos das suas limitações e estamos mais capazes de refletir sobre as nossas dificuldades

Sentimos que se tornou complicada a implementação de um projeto logo no primeiro período junto de um grupo de pré-escolar que apresenta crianças com diferentes idades. Tínhamos crianças bastante pequenas e algumas delas iniciaram ali a sua caminhada educativa formal. Como é natural, a estabilidade da sala, a aquisição de rotinas e regras, são prioridades num período inicial. Apesar de a avaliações do projeto terem sido francamente positivas, sentimos que as crianças mais pequenas estiveram envolvidas e atividades para as quais talvez não estivessem tão preparadas. Inicialmente era muito complicado controlá-las e conseguir que se concentrassem. Com o decorrer do tempo, o grupo ganhou estabilidade e acabaram por se envolver mais com as propostas no âmbito do projeto.

Julgamos ser importante refletir sobre a nossa criatividade didática no âmbito deste projeto.

O nosso projeto foi um pouco extenso, durou oito semanas e em quatro delas as atividades foram praticamente as mesmas. Se fosse agora, talvez diversificássemos um pouco mais a tipologia de atividades, para não tornar as semanas tão rotineiras. As crianças não se manifestaram a este respeito e, mesmo através das avaliações realizadas no final de cada semana de trabalho, foi notória a satisfação por parte delas, mas, na nossa opinião, a dada altura perdeu-se um pouco do “efeito surpresa”, o que como aconteceu essencialmente nas duas primeiras semanas de trabalho.

Destacamos ainda limitações técnicas na recolha dos dados. Ao longo do projeto tentámos fazer a videogravação de todas as atividades, mas infelizmente a posição em que colocávamos a câmara não era a mais favorável, o que fez com que perdêssemos algumas falas das crianças. Inicialmente, quando a díade estava a fazer atividades em simultâneo, colocávamos a câmara a meio da sala, mas a dada altura tivemos que optar por só captar momentos de ambos os grupos de trabalho. Isso concorreu para o não registo de interações que teriam sido importantes para a nossa reflexão.

Outro ponto em que sentimos que falhámos foi na integração dos familiares do grupo nas dinâmicas do projeto. Poderia ter sido bastante interessante, enriquecedor chamar um familiar representativo de cada país trabalhado, por exemplo, para contar uma história, para falar das suas experiências vivências ou para fazer um prato típico do seu país. Pensamos que o projeto teria ganho em qualidade se tivéssemos elaborado atividades dinâmicas e didáticas com a ajuda destas famílias.

Contudo, através das observações, das videogravações, das notas de campo e das avaliações feitas pelo grupo no final de cada semana sobre as atividades em que as crianças tinham participado, foi-nos possível verificar resultados positivos ao nível do desenvolvimento de diversas competências, conhecimentos e atitudes dos alunos, conforme procurámos descrever no capítulo anterior.

As crianças mostraram ter adquirido e aprofundado alguns conhecimentos relativamente às temáticas abordadas.

Admitimos que a estratégia da metodologia por projeto favorece o bom desenvolvimento de uma educação para a cidadania, sendo capaz de motivar o

gosto das crianças para aprender (sobre) diferentes línguas e a curiosidade de compreender as diversas culturas existentes no nosso mundo.

Somos da opinião de que as temáticas que nos orientaram são fulcrais à formação de bons indivíduos, capazes de compreender o que se passa em seu redor, tornando as crianças cada vez mais ativas, críticas, responsáveis e conscientes do seu papel para o tornar o mundo mais solidário.

Antes de finalizar, é importante referir que a implementação deste projeto de intervenção contribuiu para a nossa aprendizagem profissional, pois adquirimos ferramentas que nos permitem realizar e implementar novos projetos futuramente, assim como orientar um trabalho tendo em conta áreas transversais de forma a facultarmos aos alunos aprendizagens mais agregadas.

Concluímos que todo o trabalho exibido tornou-nos educadoras mais responsáveis, conhecedores da importância da investigação, do questionamento e da reflexão da qualidade da nossa prática educativa. Um bom docente/educador tem a seu encargo ser um bom profissional, tendo como objetivo melhorar a qualidade da educação e para que isso aconteça o docente tem de se questionar para poder aperfeiçoar a sua prática. Ao realizarmos este projeto de tipo investigação-ação, consideramos ter apreendido melhor o sentido das palavras de Jean Piaget:

**“Professor não é o que ensina, mas o que desperta no
aluno a vontade de aprender.”
(Jean Piaget)**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, P. (1995). *O trabalho de projeto e aprendizagem da Matemática: Avaliação e Educação Matemática*. RJ: MEM/USU – GEPEM.

Alarcão, I. (2000). *Professor-investigador. Que sentido? Que formação?*. Texto resultante de intervenção sobre “Formação Profissional de Professores no Ensino Superior”, organizado pelo INAFOP. Porto: Porto Editora.

Araújo, S. (2008). *Contributos para uma Educação para a Cidadania – Professores e alunos em contexto intercultural*. Lisboa: Auto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI).

Bizarro, R. (2006). *Como abordar...A Escola e a Diversidade Cultural – Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*. Porto: Areal Editores

Bogdan, R. Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Branco, D. (2011). *A Competência Intercultural no Ensino – Propostas para formação contínua de professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Lisboa: Universidade Aberta.

Calão, S. (2012). *O papel dos direitos linguísticos na educação para a cidadania*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.

Carmo, H. Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por projetos em educação. Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F. Ferreira, M. & Vieira, S., (2009). *Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia Educação e Cultural, vol. XIII, n.º2, p. 355-379.

Figueiredo, I. (2001). *Educar para a cidadania*. Porto: Edições ASA.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

Hernández, F. (1998). *Transgressão e Mudança na Educação os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed.

Hublet, C. (2009). *Pequeno Dicionário por Imagens - No Tempo dos Egípcios*. Fleurus.

Imbernón, F. (coord.), Majó, J., Mayer, M., Zaragoza, F., Menchú, R., & Tedesco, J. (2002). *Cinco cidadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó.

Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leite, C., Rodrigues, M. (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Lopes, E. Pardal, L. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar.

Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2010). Metas de Aprendizagem. Disponível em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/> (18 de Outubro de 2010).

Nunan, D. (1996). *Research methods in language learning*. Cambridge: University Press.

Oliveira-Formosinho, J. (Coord.), Andrade, F., & Gambôa, R. (2009). *Podiam chamar se Lenços de Amor*. Lisboa: Ministério da Educação.

Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.

Ouellet, F. (2002). *L'Éducation Interculturelle et L'Éducation à la Citoyenneté – Quelques piste pour s'orienter dans la diversité des conceptions*. VEI Enjeux. Vol.129.

Pais, J. (2004). *Direito à Participação das Crianças – um conto à procura dos autores*. Lisboa.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Peres, A. (2000). *Educação Intercultural Utopia ou Realidade? Processos de pensamentos dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrante na escola*. Porto: Profedições.

Rangel, M., Gonçalves, C. (2011). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica*. Porto.

Recomendação n.º 1/2012 de 24 de janeiro. Diário da República n.º 17 – II Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Ribeiro, I. (2010). *Prática Pedagógica e Cidadania: Uma Interpretação Crítica Baseada na Ideia de Competência*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.

Rocha, A. (2012). *O jogo e a sensibilização a mundo das culturas no Pré-escolar*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá, S. (2007). *Educação, diversidade linguística e desenvolvimento sustentável*. Tese de Metrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Salomão, A. (2011). *Cultura, Interculturalidade e o Ensino de Línguas*. Universidade Estadual Paulista.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação investigação-ação é educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, n.º5, p.127-142

Tomaz, A. (2007). *Supervisão Curricular e Cidadania: Novos desafios à formação de professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.

Vasconcelos, T. (Coord.). (2011). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber & Educar*, Vol.12, p. 109-117.

Walczuk-Beltrão, A. (2007). *Comunicação Intercultural: Novo caminho para as aulas de língua estrangeira*.

Webgrafia

Direção Geral de Educação (DGE) - <http://www.dgidc.minedu.pt/educacaocidadania/>, consultado em 28/04/2013

Intervozes - http://www.intervozes.org.br/copy_of_destaque-4/, consultado em 17/05/2013

Language and Culture -
<http://www.languageandculture.com/competenciaintercultural-pbr>, consultado em 27/08/2013

Organização das Nações Unidas (ONU) – <http://www.onu.org>, consultado em 16/05/2013

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) – <http://www.unesco.org>, consultado em 21/05/2013

Visualising Europe -
http://ve.es.eipcb.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=34
consultado em 17/06/2013

ANEXOS

Anexo 1 – Imagem de um encontro intercultural

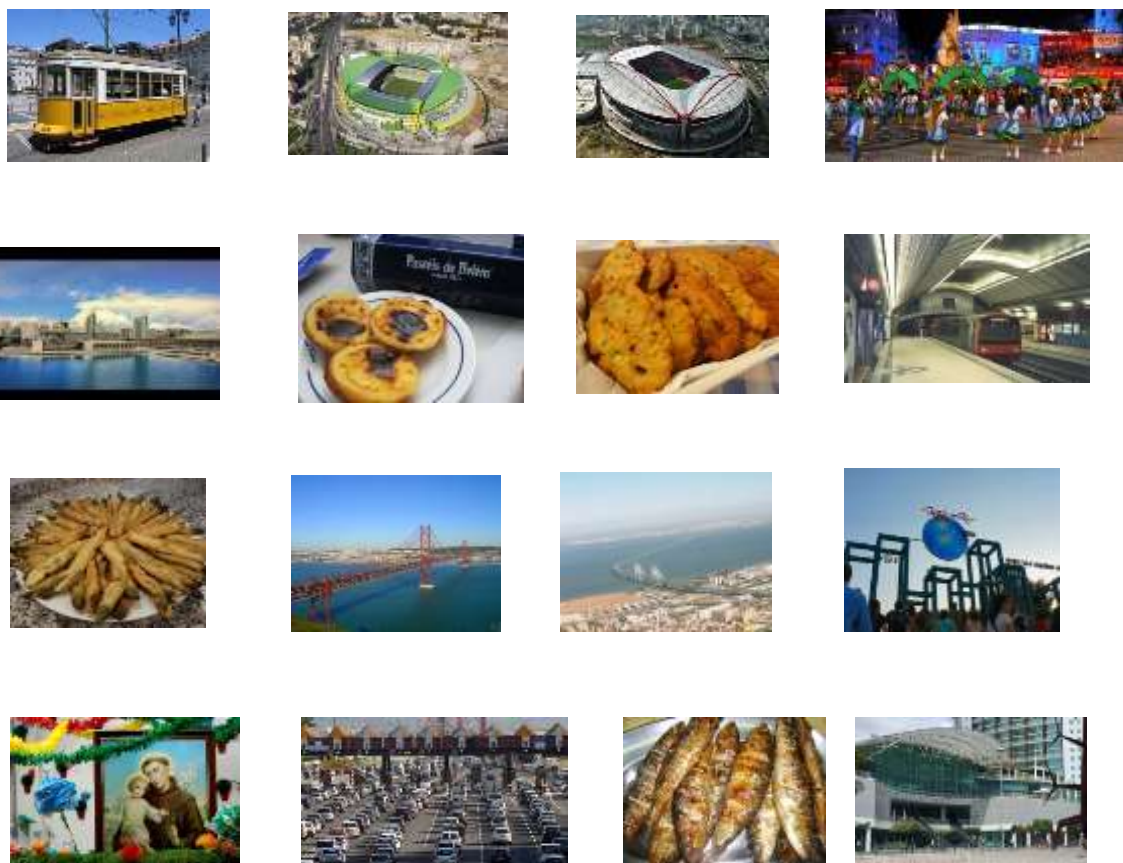


Anexo 2 – Mapa de Portugal



Anexo 3 – Imagens com características das quatro cidades portuguesas¹⁴

Lisboa



¹⁴ Elétrico - http://4.bp.blogspot.com/--QTji2uROKo/TnZOjAOBzwI/AAAAAAAAABF0/q1I4xNhTDD4/s400/350px-Electricos_Lisboa_3.jpg. Consultado no dia 26 de outubro de 2013; Estádio de Alvalade - http://2.bp.blogspot.com/_6Acw5QoJD0/TM_9pzGn4_I/AAAAAAAAACZY/QAKhLXFPWi0/s1600/Estadio_Alvalade_XXI_Stadions.jpg. Consultado no dia 26 de outubro de 2013; Estádio da Luz - http://www.zerozero.pt/img/estadios/864/57864_ori_estadio_da_luz.jpg. Consultado no dia 26 de outubro de 2013; Festa do S. António - http://2.bp.blogspot.com/-7E7fINjhe4/TfqSoucYnMI/AAAAAAAAAb4/lxthpcSe2ew/s1600/163114455_049bf4778f.jpg. Consultado no dia 26 de outubro de 2013; Pastel de Belém - http://api.ning.com/files/kpADFbcWA0*6OinE8Vp6H4UsCO8HSPpID8sf3QXuK2R-Vz85NmLKSOEfF34gJHTJdGLOjLVK-W2-3niCSAEFO01kWN4hEL8C/PasteisdeBelem.jpg. Consultado no dia 26 de outubro de 2013; Pataniscas de bacalhau - http://www.globeholidays.net/Europe/Portugal/Estremadura/Media/Port_Patanisca_Bacalhau_4.jpg. Consultado no dia 26 de outubro de 2013; Rio Tejo - http://3.bp.blogspot.com/_BypZio-YqQg/S-m-4sxxx8I/AAAAAAAAABiY/wfHiiMuhGHw/s1600/250px-Ponte25Abril1.jpg. Consultado no dia 26 de outubro de 2013.

Porto



Faro



Guarda



Anexo 4 – Imagens ilustrativas da cidade de Aveiro e vila de Baião¹⁵

Aveiro



Baião








¹⁵ Gastronomia típica – <http://static.verportugal.net/item/1,7,5/fullsize-caldeirada-de-enguias.jpg>. Consultado no dia 2 de novembro de 2013;
Doces típica – <http://gentslife.com/wp-content/uploads/2013/02/barrica.jpg>. Consultado no dia 2 de novembro de 2013;
Casas típica – <http://thumbs.dreamstime.com/z/casas-coloridas-tradicionais-em-aveiro-24522967.jpg>. Consultado no dia 2 de novembro de 2013;
Estádios Municipais – <http://desportoaveiro.blogs.sapo.pt/arquivo/aveiro2.jpg>. Consultado no dia 2 de novembro de 2013.
Rio/pontes – <http://www.boleia.net/sites/default/files/aveiro.jpg>. Consultado no dia 2 de novembro de 2013;
Bandeira - http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/88/Bandeira_de_Aveiro.gif. Consultado no dia 2 de novembro de 2013.
Gastronomia típica - <http://www.portoenorte.pt/gastronomia/wp-content/uploads/2012/11/Resende-Anho-Assado.jpg>. Consultado no dia 2 de novembro de 2013;
Doces típica – <http://fotos.sapo.pt/QUZLQbwzQ1ZsSmV7f18q/s320x240>. Consultado no dia 2 de novembro de 2013;
Fruta típica – <http://www.efecade.com.br/wp-content/uploads/2012/12/ARANHA-E-AS-UVAS.jpg>. Consultado no dia 2 de novembro de 2013.
Casas típica – <http://photos.homelidays.com/6/4/5291764HA400x300.jpg>. Consultado no dia 2 de novembro de 2013;
Estádios Municipais – http://www.zerozero.pt/img/estadios/765/45765_ori_prenho.jpg. Consultado no dia 2 de novembro de 2013.
Rio/pontes – http://www.zerozero.pt/img/loais/420/30420_ori_baiiao.jpg. Consultado no dia 2 de novembro de 2013;
Bandeira - <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/8/88/Pt-bao3.png/130px-Pt-bao3.png>. Consultado no dia 2 de novembro de 2013

Anexo 5 – Planisfério Terrestre



Anexo 6 – Ingredientes de alguns pratos típicos do Egito¹⁶

ChisKebab		Hummus bi tahina		Betingan
				

¹⁶ ChisKebab:

Cordeiro:

<http://3.bp.blogspot.com/-L9yFWFOY00/T4AZNVYrXDI/AAAAAAAAEmM/Bp7CkLFHj7I/s1600/lamb.jpg>. Consultado no dia 16 de novembro de 2013.

Vaca:

<http://3.bp.blogspot.com/-IAuOWzNG3Lw/T74uFwxNTwI/AAAAAAAAAKQ/TTNvr-h5uM0/s1600/vaca.jpg>. Consultado dia 16 de novembro de 2013.

Hummus bi tahina:

Grão-de-bico:

<http://lucianakotaka.com.br/wp-content/uploads/2011/02/grao-de-bico.jpg>. Consultado no dia 16 de novembro de 2013.

Sementes de sésamo:

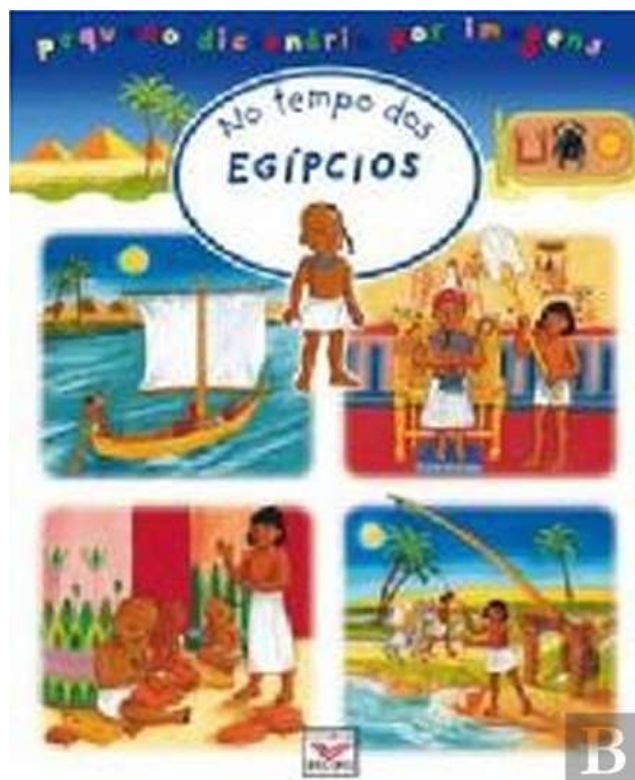
http://1.bp.blogspot.com/XWniB0_BuYk/UbZU1LOQp2I/AAAAAAAAABL0/Ttiq70ztEnU/s1600/sementes_sesamo.jpg. Consultado no dia 16 de novembro de 2013.

Betingan:

Beringela:






<http://agrioeste.com/media/catalog/product/cache/1/image/61042f97ac9a0e3816a4b77dd6b81c2e/b/e/beringela.jpg>. Consultado no dia 16 de novembro de 2013

Anexo 7 – Livro “Pequeno dicionário por imagens - No tempo dos Egípcios” de Christophe Hublet



Hublet, C. (2009). Pequeno Dicionário por Imagens - No Tempo dos Egípcios. Fleurus

Anexo 8 - Ingredientes de alguns pratos típicos do Brasil¹⁷

Feijoada	Picanha	Moqueca	Quindim
 			

¹⁷

Feijoada:

<http://www.frasesparafacebook.info/imagens/feijao-637769.jpg>. Consultado no dia 23 de Novembro de 2013
<http://imagensface.com.br/imagens/animais-porco-d25f5c.jpg>. Consultado no dia 23 de Novembro de 2013

Picanha:

<http://www.fciencias.com/wp-content/uploads/2013/02/Vaca.jpg>. Consultado no dia 23 de Novembro de 2013





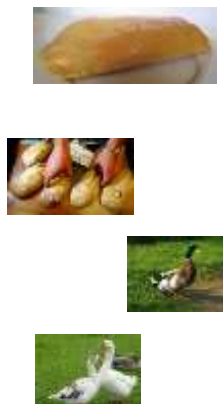
Moqueca:

http://imageshotfrogpt.blob.core.windows.net/companies/PEIXARIA-Jos-Maria-David-Esteves/images/PEIXARIA-Jos-Maria-David-Esteves_21047_image.jpg. Consultado no dia 23 de Novembro de 2013

Quindim:

http://nutrianaapaula.com.br/wp-content/uploads/2013/05/coco+ralado+castanha+de+caju+sao+paulo+sp+brasil__6770AC_1.jpg. Consultado no dia 23 de Novembro de 2013

Anexo 9 - Ingredientes de alguns pratos típicos da França¹⁸

Quiche Lorraine	Ratatouille	Escargots	Coq au Vin	Foie Gras
				

¹⁸ Quiche Lorraine:

Presunto:

http://lusitaniatradition.com/media/catalog/product/cache/4/image/9df78eab33525d08d6e5fb8d27136e95/p/a/paleta_de_barrancos_dop_01.jpg. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Bacon: <http://thumbs.dreamstime.com/z/bacon-fresco-11509212.jpg>. Consultado no dia 30 de novembro, 2013

Alho-francês:

[http://media.continente.pt/Sonae.eGlobal.Presentation.Web.Media/media.axd?resourceSearchType=2&resource=ProductId=2076696\(eCsf\\$RetekProductCatalog\\$MegastoreContinenteOnline\\$Continente\)&siteId=1&channelId=1&width=280&height=280&defaultOptions=1](http://media.continente.pt/Sonae.eGlobal.Presentation.Web.Media/media.axd?resourceSearchType=2&resource=ProductId=2076696(eCsf$RetekProductCatalog$MegastoreContinenteOnline$Continente)&siteId=1&channelId=1&width=280&height=280&defaultOptions=1).

Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Gruyère: <http://www.lhotellerie-restauration.fr/journal/produit-boisson/2009-01/img/gruyere-fran-ais.jpg>. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Roquefort: <http://pitadasagosto.com.br/wp-content/uploads/2013/07/spinach-androquefort-salad1.jpg>. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Pesto: http://recetterecipe.com/wp-content/uploads/2013-08-29/pesto-recette_4.jpg. Consultado no dia 30 de novembro, 2013

Ratatouille:

Cebola: <http://www.folhavoria.com.br/geral/blogs/espacostral/files/2013/03/cebola.jpg>. Consultado no dia 30 de novembro, 2013

Tomate: <http://www.infoescola.com/wp-content/uploads/2011/01/tomate.jpg>. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Abobrinhas italianas:

http://www.menuvegano.com.br/download/plugin_ckeditor_upload.upload.8c0c766426fc9ecc.61626f6272696e68615f6974616c69616e612e6a7067.jpg. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Beringela:

<http://agrioeste.com/media/catalog/product/cache/1/image/61042f97ac9a0e3816a4b77dd6b81c2e/b/e/beringela.jpg>. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Pimentão verde:

Croissant	Profiteroles	Éclair
		

http://www.grupooba.com.br/uploads/nutricao_az/201212071357471354895867_pimentao_verde.jpg. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Pimentão vermelho: <http://www.tocadacotia.com/wp-content/gallery/diferencas-do-pimentao/o-pimentao-vermelho-amarelo-e-verde-riquezas-da-nossa-culinaria-5.jpg>. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Alho: <http://www.ruadireita.com/info/img/alho-outras-formas-de-consumo.jpg>. Consultado no dia 30 de novembro, 2013

Manjerição:

<http://www.slcalimentos.com.br/paponacozinha/wp-content/uploads/2011/10/manjericc3a3o.jpg>. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Escargots:

Caracol:

http://3.bp.blogspot.com/_iN3bCZlzoek/Sww6XR5HYrI/AAAAAAAAAGw/Qo5UGxOB48o/s1600/caracol.jpg. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Salsa: <http://www.fotosantesedepois.com/wp-content/uploads/2012/07/Salsa.jpg>. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Coq au Vin:

Galo: <http://cantodasaves.site40.net/galo.jpg>. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Cebola: <http://www.folhavoria.com.br/geral/blogs/espacostral/files/2013/03/cebola.jpg>. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Cenouras: <http://cdn.teckler.com/images/jukaa/828d3a34af8882f21e4eaacba2fbdf37.jpg>. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Cogumelos: <http://salsicor.com/wp-content/uploads/2012/12/vegetais-SLICED-MUSHROOMS-940x376.jpg>. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Vinho tinto: http://www.infovini.com/files/imagens/TiposVinho/tipos_vinho_tinto.png. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Foie Gras:

Fígado (pato ou ganso): <http://www.obomprato.com.br/wp-content/uploads/2012/07/foie2.jpg>. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

http://1.bp.blogspot.com/-1FYyLHltMI8/TZyiJ52BXqI/AAAAAAAAAHQ/zRHDYQKDEkY/s1600/foie_gras_.jpg.

Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Pato: <http://hypescience.com/wp-content/uploads/2011/04/pato.jpg>. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Ganso:

http://1.bp.blogspot.com/-kLU6n7C8Sw8/UQGiOMYv0PI/AAAAAAAAAnec/18sWZPwjGdg/s400/BXK1123_gancos800.jpg.

Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Croissant:

http://4.bp.blogspot.com/_zDjnlNrEtz4/TUNACgydKwI/AAAAAAAAAHA/GUfgdVr8r6g/s1600/croissant.jpg. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Profiteroles:

<http://tuciedad.net/tiendas/barnanos.com/productos/11301-1.jpg>. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Éclair:

<http://crustabakes.files.wordpress.com/2010/09/eclair-2.jpg>. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

As palavras emprestadas”

Num domingo de inverno estava uma tarde muito fria e ouviam-se trovões. Como já era habitual, a família da Márcia reunia-se neste dia para conviver e divertir-se. Faziam todos um lanche, conversavam e contavam as novidades da semana, faziam brincadeiras com as crianças, ouviam música e dançavam. Para a Márcia este era um dia especial. Ela encontrava-se feliz e ansiosa, pois ia receber a visita da sua prima Carla, que está a viver em França.

Durante a tarde, enquanto brincava com os seus primos e com o seu irmão, Bruno, a Márcia ouviu - TRIIIIIIIIIIMMMMMMMMMMM - Era a campainha a tocar. Deu um pulo de alegria e foi a correr para a janela, pois tinha a certeza de que tinha chegado a Carla.

Ao olhar pela janela viu finalmente a sua prima. Ela estava com uns *colãs* castanhos, um vestido *bege* e imensa *bijuteria* (colar, brincos, pulseiras e anéis). Mas o que mais lhe chamou a atenção foi o facto de a tia estar com *maquilhagem*, o que não era habitual. Ela tinha os olhos pintados com sombra azul e os lábios com *baton* vermelho. Não perdeu mais tempo e foi abrir a porta para que todos entrassem.

- Salut! – disse a Carla.

- Olá! – respondeu toda a família.

- Como correu a viagem? – perguntou a avó.

- Correu bem, obrigada! Trouxemos presentes para todos, querem ver?

- SIIIMMM! – responderam as crianças em coro.

As crianças reuniram-se todas à volta dos familiares de França para verem o que estes tinham trazido para toda a família. A primeira a receber as prendas foi a avó, que teve direito a um belo *buquê* de flores e a um *edredão*. Os homens da família receberam todos uma garrafa de *champanhe*, as mulheres um estojo de *maquilhagem* e bijuteria e as crianças variados brinquedos.

Distribuídos todos os presentes, a Márcia confessou:






- Tenho fome!

- Ainda bem, porque eu tenho mais uma surpresa – disse a tia – Trouxe croissants, éclaires, profiteroles, baguetes e crepes para todos!

- Vamos lanchar então! – disse a Márcia.

Juntaram-se todos à volta da mesa cheia de doçaria francesa e deram início ao lanche. E enquanto comiam, a Carla contou a sua viagem até à Disneyland Paris.

Anexo 11 - Ingredientes de alguns pratos típicos da Guiné- Bissau¹⁹

Caldo de Mancarra	Thiboudienne	Galinha à moda da guiné	Camarões à guineense	Bolo de mancarra
				

¹⁹ Caldo de Mancarra:

Frango: <http://www.revistaplantar.com.br/wp-content/uploads/2012/10/frango.jpg>. Consultado no dia 5 de Dezembro de 2013.
 Amendoins: http://2.bp.blogspot.com/_lq313Ro7AkY/SjO7jrw6QSI/AAAAAAAAAEQ/F1j6avrSaFo/s320/amendoim2921.jpg. Consultado no dia 5 de Dezembro de 2013.
 Limão: <http://imgs.sapo.pt/saude2010/uploads/images/peso-nutricao/nutricao/lista-alimentos-saudaveis/lim%C3%A3o%20450x338.jpg>. Consultado no dia 5 de Dezembro de 2013.

Tiboudienne:

Peixe: <http://gnt.globo.com/gsat-images-web/fckeditor/image/peixe-interna.jpg>. Consultado no dia 5 de Dezembro de 2013.
 Arroz: <http://www.cafeportugal.net/resources/3/image/arrozcarolino9.jpg>. Consultado no dia 5 de Dezembro de 2013.
 Legumes: <http://planetsport.com.br/blog/wp-content/uploads/2013/11/planet5.jpg>. Consultado no dia 5 de Dezembro de 2013.

Galinha à moda da Guiné:

Frango: <http://www.revistaplantar.com.br/wp-content/uploads/2012/10/frango.jpg>. Consultado no dia 5 de Dezembro de 2013.
 Limão: <http://imgs.sapo.pt/saude2010/uploads/images/peso-nutricao/nutricao/lista-alimentos-saudaveis/lim%C3%A3o%20450x338.jpg>. Consultado no dia 5 de Dezembro de 2013.
 Manteiga: <http://p2.trrsf.com/image/fget/cf/619/464/images.terra.com/2013/02/06/saudemanteigamargari nacardiacasgetty.jpg>. Consultado no dia 5 de Dezembro de 2013.
 Piri-piri: http://www.mendesgoncalves.pt/mg/sites/default/files/piri-piri_foto1.jpeg. Consultado no dia 5 de Dezembro de 2013.


















Camarões à guineense:

Camarões: http://4.bp.blogspot.com/_VF2h_RT1R8/TAVMhfSfnLI/AAAAAAAAARs/8MTCvtLUaQs/s400/camaroes.jpg. Consultado no dia 5 de Dezembro de 2013.
 Limão: <http://imgs.sapo.pt/saude2010/uploads/images/peso-nutricao/nutricao/lista-alimentos-saudaveis/lim%C3%A3o%20450x338.jpg>. Consultado no dia 5 de Dezembro de 2013.
 Piri-piri: http://www.mendesgoncalves.pt/mg/sites/default/files/piri-piri_foto1.jpeg. Consultado no dia 5 de Dezembro de 2013.
 Pepino: http://2.bp.blogspot.com/_VY4HOvYGoJw/R8cl3guKscl/AAAAAAAAACG0/WW2Wy9TIY9w/s1600/pepinos-770332.jpg. Consultado no dia 5 de Dezembro de 2013

Bolo de Mancarra:

Amendoins: http://2.bp.blogspot.com/_lq313Ro7AkY/SjO7jrw6QSI/AAAAAAAAAEQ/F1j6avrSaFo/s320/amendoim2921.jpg. Consultado no dia 5 de Dezembro de 2013.

Anexo 12 – Grelha de avaliação das atividades (semanal)

Atividades				Porquê?	
		 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	
		 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	
		 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	
 		 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	

ENTREVISTA - A

[Grupo de crianças]

Parte I:

Contextualização: informar as crianças sobre a conversa (projeto) e saber a opinião delas sobre ele.

Parte II:

- Relembrar o projeto
(Sobre o que foi o projeto?)
- Aspectos mais apreciados
(De tudo o que fizemos, de que gostaram mais? Porquê?)
- Aspectos menos apreciados
(De tudo o que fizemos, de que gostaram menos? Porquê? Então o que acham que deveríamos ter feito?)
- Aprendizagens mencionadas espontaneamente
(E o que aprenderam com este projeto?)

Parte III:

Mostrar imagens/fotografias de diferentes momentos do projeto (aspectos culturais e linguísticos, sempre, por país), de modo a ajudarem-nas a lembrar algumas das atividades:

- Aprendizagens específicas realizadas
(Lembram-se desta atividade? O que aprenderam com ela? O que descobriram ao fazer esta atividade?)

Parte IV:

- Interesses futuros das crianças
(Gostariam de saber mais coisas sobre algum dos países que trabalhámos? O quê? Gostariam de continuar o projeto? Porquê? E o que gostariam de fazer agora?)
- Recuperar os títulos para o projeto e perguntar se os manteriam, se agora sugeriam outro e qual? Peçam sempre para as crianças justificarem ou explicarem as respostas/opções.

ENTREVISTA - B

[Orientadora Cooperante]

A presente entrevista surge no âmbito de um trabalho de investigação-ação cujo tema é sensibilização à diversidade linguística e cultural e desenvolvimento da comunicação e expressão. Neste contexto, o projeto didático desenvolvido, intitulado “Cantinho dos países do Mundo”, consistiu em educar para a cidadania; sensibilizar para a diversidade linguística e cultural; fomentar o desenvolvimento da expressão plurilingue e intercultural; favorecer o desenvolvimento da expressão oral e do conhecimento do mundo; promover atitudes de respeito e curiosidade pelo outro e pela(s) sua(s) língua(s) e cultura(s); favorecer projetos e atividades da iniciativa das crianças; concorrer para o desenvolvimento de capacidades de pesquisa e de trabalho colaborativo; proporcionar a vivência de um clima democrático e participativo na tomada de decisões e fomentar o desenvolvimento da autonomia e da reflexão sobre as aprendizagens. Este trabalho encontra-se inserido na Unidade Curricular de Seminário de Investigação Educacional A2, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O seu contributo para a avaliação do projeto é fundamental. Pedimos a sua colaboração através da realização desta entrevista, comprometendo-nos a assegurar a confidencialidade das informações prestadas.

1 – Apresente-se indicando:

Nome: -----

Situação profissional: Educadora do quadro

Tempo de serviço: 27 anos

2 – Que avaliação faz do projeto na globalidade? Justifique.

Resposta: Foi bem estruturado

3 – Quais foram os aspetos mais positivos do projeto? Justifique.

Resposta:

Sem dúvida a apropriação de saberes através da elaboração das maquetes.

4- Que aspetos foram menos conseguidos?

Resposta:

Acho que houve muita informação sem envolver as crianças na pesquisa.

5- O que modificaria? Porquê?

Resposta:

Envolveria a família, que poderia vir conversar sobre o seu país, das suas tradições, confeccionar uma receita, contar uma história... Iniciaria o trabalho de pesquisa pondo ao seu dispor livros e pesquisas no computador.

6- Quais considera terem sido as aprendizagens mais significativas por parte dos alunos/das crianças?

Resposta:

O trabalho colaborativo, o sensibilizar para a diversidade linguística e cultural e sobretudo encontrar unidade dentro da diversidade.

7- O que tem a dizer sobre o papel dos alunos/das crianças no desenvolvimento do projeto?

Resposta:

Houve grande envolvimento na elaboração das maquetes.

8- Que comentário tece ao desempenho da(s) formanda(s) na implementação do projeto?

Resposta:

Houve uma evolução positiva e uma responsabilização crescente pela recolha de materiais para a concretização do projeto.

9- Gostaria de fazer alguma sugestão relativamente à articulação entre Prática Pedagógica Supervisionada A2 e o projeto didático construído no âmbito de Seminário de Investigação Educacional A2?

Resposta:

Sim. A implementação destes projetos nunca deveria ser no 1º período pois, colide com a apropriação do espaço e do tempo, rotinas e relações das rotinas quer com os pares quer com o adulto.

10- Gostaria de acrescentar mais alguma informação ou fazer algum comentário?

Resposta:

O tempo de permanência para implementação também não é o melhor pois. à 2ª feira não é o melhor dia, há o interregno do fim de semana que quebra e depois ficam pontas soltas.

Obrigada pela colaboração.

Jardim-de-Infância de Esgueira
2013

Projeto

“Cantinho dos países do Mundo” – sala 2

[Caderno de comentários]



Educadora: -----

Estagiárias (díade) da Universidade de Aveiro: Gisela Silva e Inês Alves

Estes trabalhos foram realizados no âmbito do projeto “Cantinho dos países do Mundo”, realizado na sala 2. Este projeto encontra-se inserido na Unidade Curricular de Seminário de Investigação Educacional A2, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (Universidade de Aveiro).

Por favor, deixe-nos o seu comentário.

“À descoberta de Portugal”

Atividades

- ✓ Explorar o mapa de Portugal, situando as cidades (Aveiro, Baião, Faro, Guarda, Lisboa e Porto);
- ✓ Associar imagens características a cada cidade;



- ✓ Construir uma tabela.



“Cantinho dos países do Mundo”



Atividades – EGITO

- ✓ Construir a maquete;



✓ Planificar a viagem de Portugal ao Egito;



✓ Visualizar vídeos de danças típicas egípcias e dançá-las;



✓ Realizar a atividade linguística (hieróglifos).



Atividades – BRASIL

- ✓ Construir a maquete;



- ✓ Pesquisa sobre animais em vias de extinção e as principais causas;



- ✓ Visualizar vídeo da dança típica brasileira e dançá-la;



- ✓ Realizar a atividade linguística (“Português de Portugal vs Português do Brasil”).



Atividades – FRANÇA

- ✓ Construir a maquete;



- ✓ Pesquisa sobre as semelhanças/diferenças entre a escola portuguesa (jardim-de-infância) e a francesa (école maternelle);



- ✓ Visualizar vídeo da dança típica francesa e dançá-la;



- ✓ Realizar a atividade linguística (“Palavras Emprestadas”).

	PORTUGUÊS	FRANÇAIS
	MAQUILHAGEM	MAQUILLAGE
	EDREDÃO	ÉDREDON
	BAGUETE	BAGUETTE
	BATOM	BATÔN
	BUQUÊ	BOUQUET

Atividades – GUINÉ-BISSA

- ✓ Construir a maquete;



- ✓ Realizar a atividade linguística (“Expressões em crioulo”).

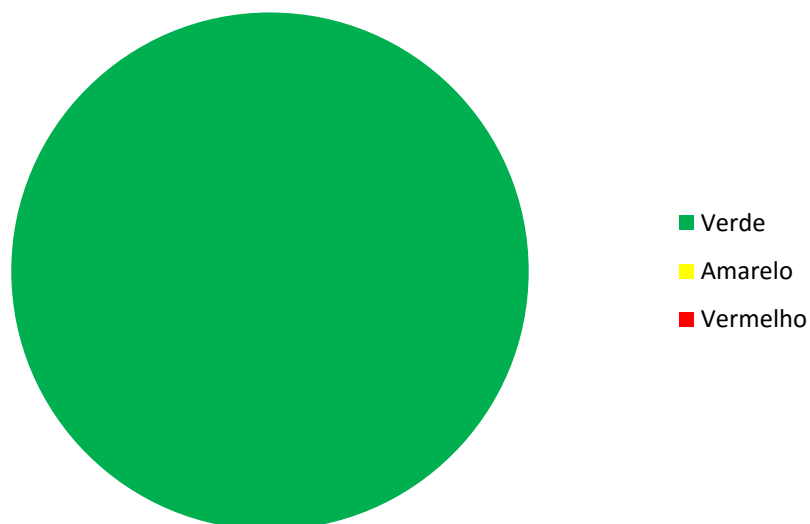


COMENTÁRIOS ...

Anexo 16 – Gráficos das avaliações semanais

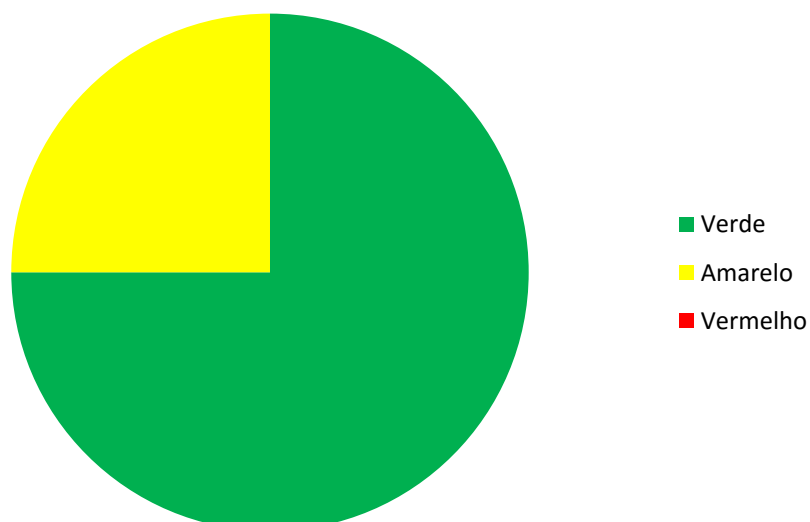
Maquete – Egito

“Carinhas”	Verde	Amarelo	Vermelho	TOTAL
N.º de crianças	8	0	0	8
PERCENTAGEM	100%	0%	0%	100%



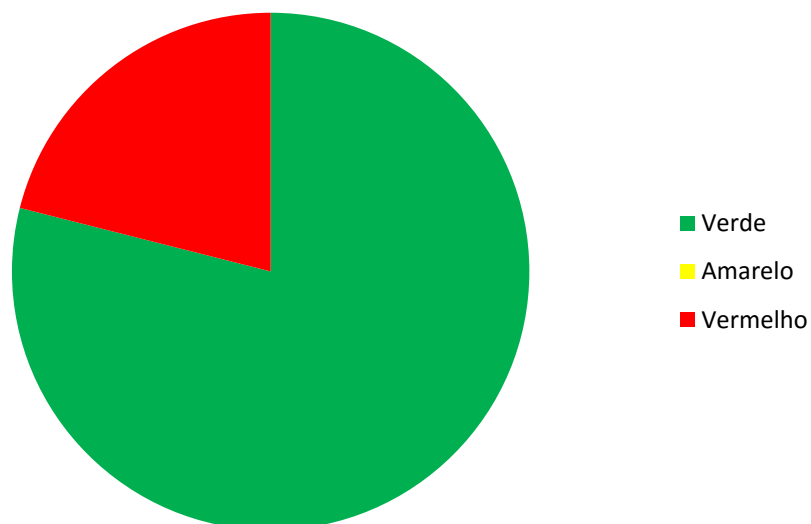
Trabalho de Pesquisa – Egito

“Carinhas”	Verde	Amarelo	Vermelho	TOTAL
N.º de crianças	3	1	0	4
PERCENTAGEM	75%	25%	0%	100%



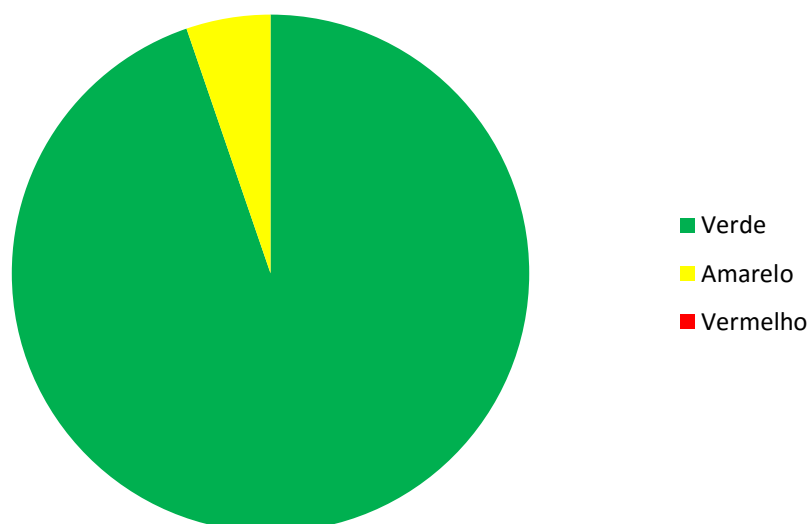
Atividade Motora – Egito

“Carinhas”	Verde	Amarelo	Vermelho	TOTAL
N.º de crianças	15	0	4	19
PERCENTAGEM	79%	0%	21%	100%



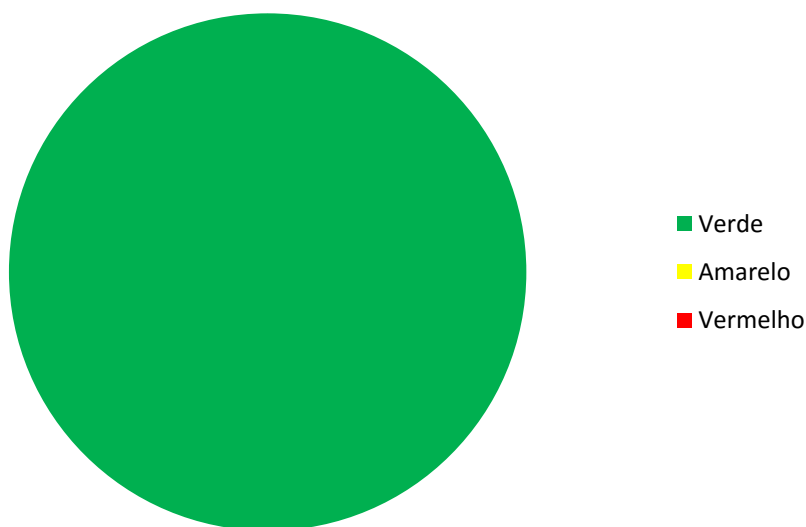
Atividade Linguística – Egito

“Carinhas”	Verde	Amarelo	Vermelho	TOTAL
N.º de crianças	18	1	0	19
PERCENTAGEM	95%	5%	0%	100%



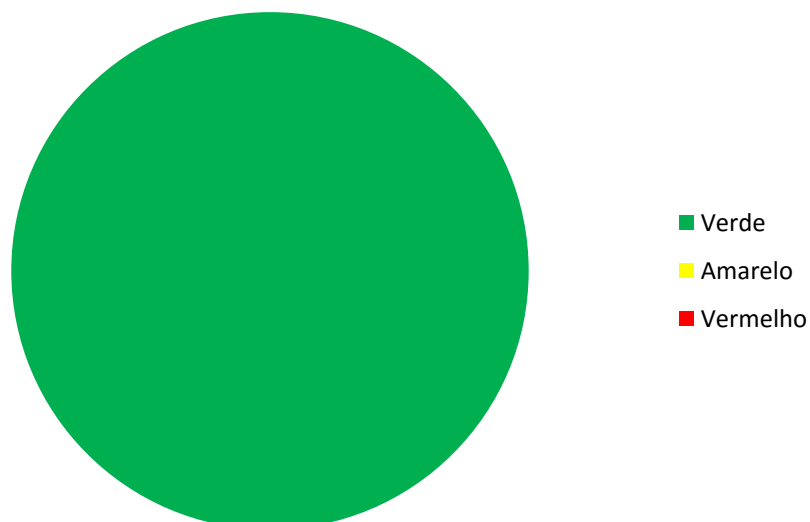
Maquete – Brasil

“Carinhas”	Verde	Amarelo	Vermelho	TOTAL
N.º de crianças	6	0	0	6
PERCENTAGEM	100%	0%	0%	100%



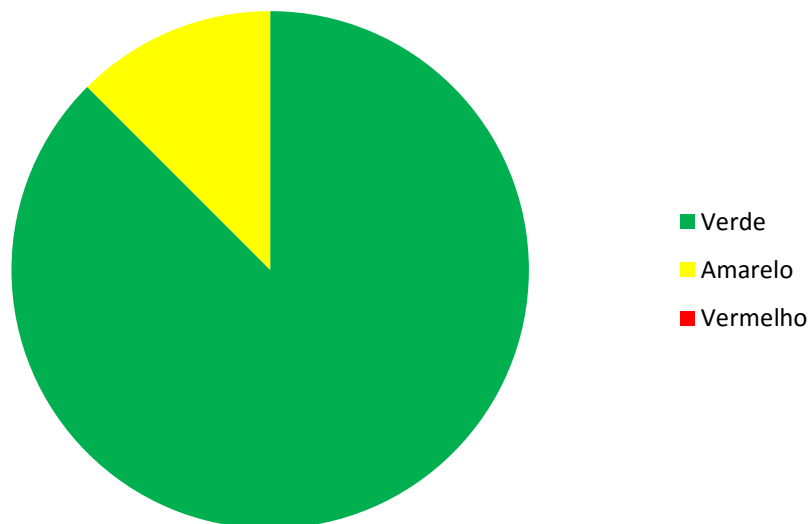
Trabalho de Pesquisa – Brasil

“Carinhas”	Verde	Amarelo	Vermelho	TOTAL
N.º de crianças	3	0	0	3
PERCENTAGEM	100%	0%	0%	100%



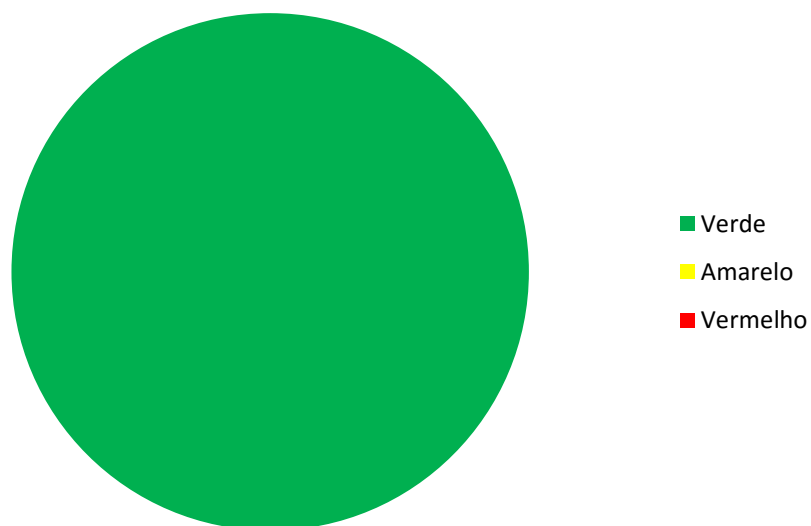
Atividade Motora – Brasil

“Carinhas”	Verde	Amarelo	Vermelho	TOTAL
N.º de crianças	7	1	0	8
PERCENTAGEM	88%	12%	0%	100%



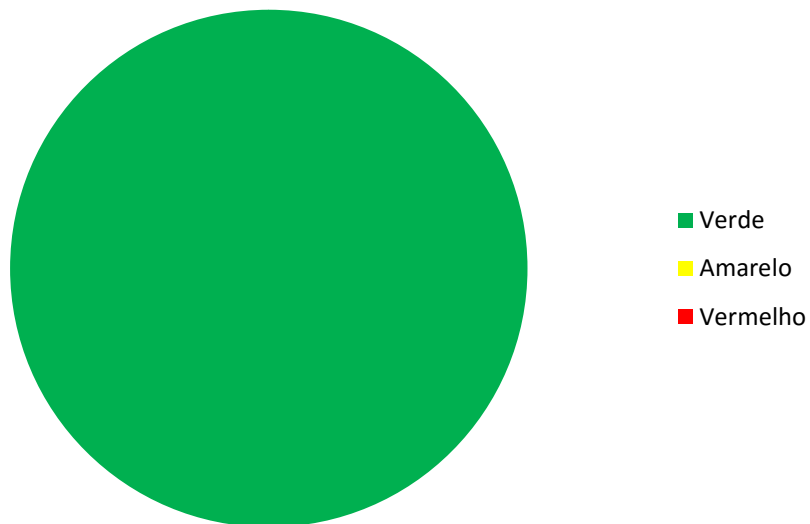
Atividade Linguística – Brasil

“Carinhas”	Verde	Amarelo	Vermelho	TOTAL
N.º de crianças	16	0	0	16
PERCENTAGEM	100%	0%	0%	100%



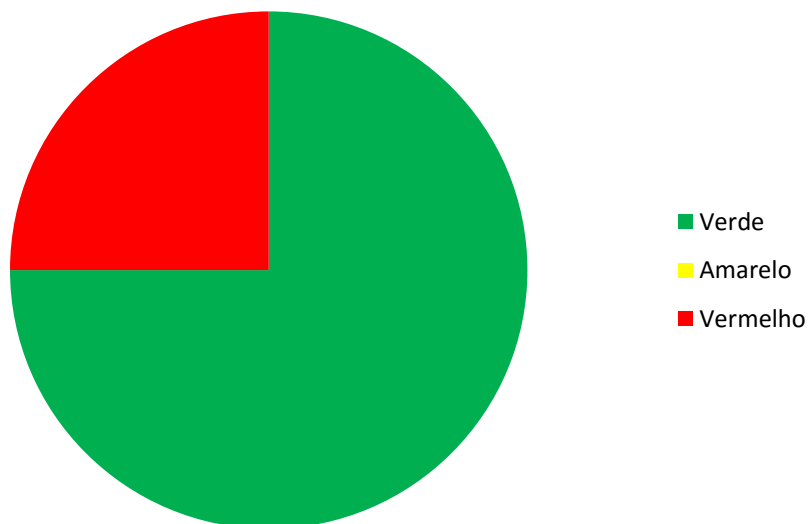
Maquete – França

“Carinhas”	Verde	Amarelo	Vermelho	TOTAL
N.º de crianças	5	0	0	5
PERCENTAGEM	100%	0%	0%	100%



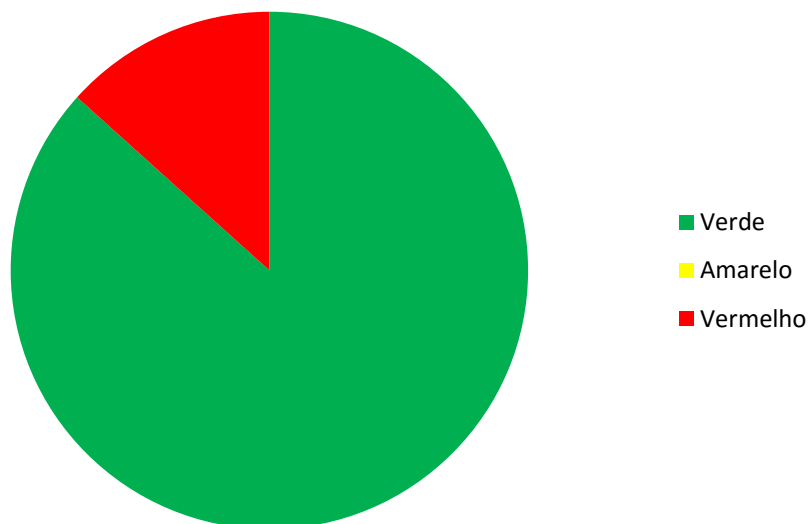
Trabalho de Pesquisa – França

“Carinhas”	Verde	Amarelo	Vermelho	TOTAL
N.º de crianças	3	0	1	4
PERCENTAGEM	75%	0%	25%	100%



Atividade Motora – França

“Carinhas”	Verde	Amarelo	Vermelho	TOTAL
N.º de crianças	13	0	2	15
PERCENTAGEM	87%	0%	13%	100%



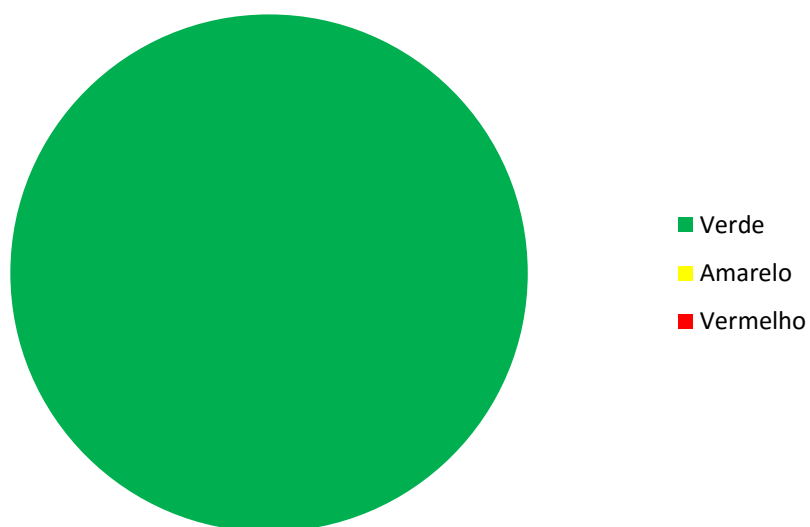
Atividade Linguística – França

“Carinhas”	Verde	Amarelo	Vermelho	TOTAL
N.º de crianças	11	1	3	15
PERCENTAGEM	73%	7%	20%	100%



Maquete – Guiné-Bissau

“Carinhas”	Verde	Amarelo	Vermelho	TOTAL
N.º de crianças	6	0	0	6
PERCENTAGEM	100%	0%	0%	100%



Atividade Linguística – Guiné-Bissau

“Carinhas”	Verde	Amarelo	Vermelho	TOTAL
N.º de crianças	16	1	2	19
PERCENTAGEM	80%	5%	15%	100%

